

**ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ ve
ORGANİZASYONU ve
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR
UYGULAMA**

HAZIRLAYAN: Aysun ERTEKİN

DANIŞMAN: Prof.Dr. Yaşar SUCU

**Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin İşletme Anabilim Dalı İçin
Öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.**

**Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz, 2006**

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin ve tez çalışmam boyunca, yoğun çalışma temposunda bana ayırdığı vakit ve emek için, danışmanım Prof. Dr. Yaşar SUCU'ya, çalışmam süresince ve anket sorularının oluşum aşamasında verdiği fikirleri ile desteğini hiç esirgemeyen, Prof. Dr. Birol KAYIŐOĐLU'na, ve hiç tereddüt etmeden anket sonuçlarının değerlendirilmesinde yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Adil OĞUZHAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Mesai arkadaşlarım Öğr. Gör. Özlem BOZKURT, Öğr. Gör. Erhan KINALI ve Okt. Fahriye KULOĞLU'na da, tezimin düzeltmelerindeki yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Her türlü takdire layık olan ve bugüne kadar maddi-manevi hep yanımda olan, sevgili annem ve babama da yürekten teşekkür ederim.

Son olarak da, yüksek lisans eğitimin boyunca teşekkürlerin en büyüğünü; her zaman yanımda olan, bana sonsuz destek veren, çalışmalarım için ayırdığım zamanı hoşgörü ve sabır ile karşılayan eşim Murat ERTEKİN'e borçluyum.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
PROBLEM	2
AMAÇ	3
ÖNEM	3
SAYILTILAR	3
SINIRLIKLAR	4
TANIMLAR	4
1. BİRİNCİ BÖLÜM: YÜKSEK ÖĞRETİM KAVRAMI	6
1.1. YÜKSEK ÖĞRETİM KAVRAMININ TANIMI	6
1.1.1. Yüksek Öğretimin Seviyeleri	8
1.1.2. Yüksek Öğretim Kurumları	8
1.1.2.1. Uygulama Ve Araştırma Merkezleri	8
1.1.2.2. Konservatuarlar	9
1.1.2.3. Akademiler	9
1.1.2.4. Üniversiteler	9
1.2. ÜNİVERSİTE KAVRAMI VE TANIMI	9
1.2.1. Üniversitenin İşlevleri	10
1.2.2. Dünyada Üniversitelerin Doğuşu Ve Tarihsel Gelişimi	20
1.2.3. Türkiye’de Üniversitenin Tarihi Gelişimi	23
1.3. ÜNİVERSİTE YÖNETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ	32
1.3.1. Dünyada Üniversite Yönetimi	32
1.3.2. Türkiye’de Üniversite Yönetimi	34
1. 4. ÖZEL YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI	35
1.5. ÇAĞDAŞ ÜNİVERSİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ	40

1.5.1. Anglo-Sakson Ülkelerinde Üniversite Yönetim Sistemleri	41
1. 5.1.1. İngiltere	41
1.5.1.2. Amerika Birleşik Devletleri	43
1.5.2. Kıta Avrupası Ülkeleri ve Japonya'daki Üniversite Yönetim Sistemleri	45
1.5.2.1. Almanya	45
1.5.2.2. Fransa	47
1.5.2.3. Japonya	49
1.5.3. Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşumu	51

2. İKİNCİ BÖLÜM: ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ VE İDEAL ÜNİVERSİTE KAVRAMI

2.1.YÖNETİM KAVRAMI VE ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ	59
2.1.1. Planlama	60
2.1.1.1. Planlama Süreci	65
2.1.1.2. Planın Yapısı	66
2.1.1.3. Planlamanın Kapsamı	67
2.1.1.4. Planlama Çeşitleri	67
2.1.2. Organizasyon (örgütlenme)	69
2.1.2.1. Üniversitenin Örgüt Yapısı	71
2.1.2.2. Akademik Birimler ve Yapı	72
2.1.2.2.1.Senato	72
2.1.2.2.2. Fakülte	73
2.1.2.2.3. Enstitüler	77
2.1.2.2.4. Bölümler	78
2.1.2.2.5. Yüksekokullar	78
2.1.2.3. İdari Birimler ve Yapı	79
2.1.2.3.1. Rektör	79
2.1.2.3.2. Üniversite Yönetim Kurulu	81
2.1.3. Yürütme	82

2.1.3.1. Liderlik	83
2.1.3.2. Motivasyon	87
2.1.3.3. İletişim	89
2.1.4. Eşgüdümleme (koordinasyon)	92
2.1.5. Denetim	93
2.2. İDEAL ÜNİVERSİTE KAVRAMI	97
2.3. ÜNİVERSİTELER İÇİN ÖNERİLEN ÖRGÜT YAPISI	114

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ'NDE YÖNETİM VE ORGANİZASYONA İLİŞKİN BİR UYGULAMA	117
3.1.Araştırma Modeli	117
3.2.Evren ve Örneklem	117
3.3.Verilerin Toplanması	118
3.4.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	119
3.4.1.Güvenirlilik Testi	119
3.4.2.Araştırmaya Katılanların Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı	120
3.4.3.Faktör Analizi	126
3.4.4.Öğretim Elemanlarının Özelliklerine Göre Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonlsiyonların Alt Boyutlarını Algılamaları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	128
3.4.4.1. Cinsiyetlere Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	129
3.4.4.2. Çalıştıkları Birimlere Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	130
3.4.4.3. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	131
3.4.4.4. Ünvanlarına Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	132
3.4.4.5. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	133
3.4.4.6. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Alt Boyuru Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	135

3.4.4.7. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	136
3.4.4.8. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	138
3.4.4.9. Yönetmeliklerine Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	139
3.4.4.10. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	140
3.4.4.11. Yönetim Konusunda Aldıkları eğitime Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	141
3.4.4.12. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	142
3.4.4.13. Cinsiyetlere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	143
3.4.4.14. Çalıştıkları Birimlere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	144
3.4.4.15. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	146
3.4.4.16. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	147
3.4.4.17. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	148
3.4.4.18. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	149
3.4.4.19. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	150
3.4.4.20. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	152
3.4.4.21. Yönetmeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	153
3.4.4.22. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	154

3.4.4.23. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	155
3.4.4.24. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	156
3.4.5. Öğretim Elemanlarının Özelliklerine Göre Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonlsiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarını Algılamaları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	157
3.4.5.1. Cinsiyetlere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	159
3.4.5.2. Çalıştıkları Birimlere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	160
3.4.5.3. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	163
3.4.5.4. Ünvanlara Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	164
3.4.5.5. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	166
3.4.5.6. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	167
3.4.5.7. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	169
3.4.5.8. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	170
3.4.5.9. Yönetimsel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	172
3.4.5.10. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	173

3.4.5.11. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	174
3.4.5.12. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	175
SONUÇ	184
KAYNAKÇA	188
EKLER	199

ÖZET

Üniversiteler; bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik kalkınmasında önemli görevleri olan temel kurumlardır. Yüzyıllardır geleneklerini korumaya özen gösterirken, zaman ve mekâna uyum sağlayarak varlıklarını sürdürmeyi ve toplumun motoru olmayı başarmışlardır.

Günümüzde teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmeler sürekli değişimlere neden olmakta ve her ülke kendi toplumunun özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim politikaları geliştirmeye devam etmektedir. Üniversitelerin devlet, iş çevresi, öğrenciler ve aileleri, kurucular, finansman sağlayanlar, personel vs. gibi iç ve dış çevre unsurları ile sürekli etkileşim halinde olmak zorunda olduklarından, girdileri ve çıktıları bulunmaktadır. Bu yüzden bütün bu faaliyetlerin belirli bir yönetim yapısında gerçekleşmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, üniversitenin işlevlerini etkili ve verimli bir şekilde başarılmasında yönetim ve organizasyonun yeri ve önemi belirtilmeye çalışılmış ve Trakya Üniversitesi'nde yönetimde ilke ve fonksiyonlara ilişkin bir uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ankete katılanların, Trakya Üniversitesi'nin yönetimi ve organizasyonuna ilişkin ifadeler olumlu ya da olumsuz yönde bir görüş belirtmedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yüksek öğretim kurumları, üniversiteler, yönetim, üniversite yönetimi

ABSTRACT

Universities, which are the leading institutions of a country, have significant functions in social, cultural, economic, scientific and technological progress. Not only they have been taken care to keep their certain traditions for centuries, but also they have been continuing their existence by keeping up with the time and place. And they have also achieved to be the dominant factors of the society.

From day to day, technological, social and economic developments are the cause of continual changes and each country has been continuing to develop its own educational policy. Universities have ins and outs, for that reason they have to be in touch with the internal and external environment factors such as; government, business environment, students and their families, founders, suppliers of finance, staff etc. Therefore, all these activities must be occurred in a definite management structure.

In this research, we aimed to determine the importance of university management and organization in achieving their functions effectively and efficiently and a survey is applied in “Trakya University”. According to the results of survey, the participants don’t have any affirmative or negative opinion about the expressions relating to the management and organization of Trakya University.

Key words: Higher education institutions, universities, management, university management

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Öğretimin Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretim Sistemleri İçindeki Kayıtlı Öğrenci Sayısının Yüzdesi Olarak Payı	16
Şekil 2. Özel Yüksek Öğretim Kurumlarının Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretim Sistemleri İçindeki Kayıtlı Öğrenci Sayısının Yüzdesi Olarak Payı	39
Şekil 3. Organizasyon ve Planlama İşlevleri Arasındaki İlişki	70
Şekil 4. Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki	86
Şekil 5. Motivasyon Süreci	88
Şekil 6. Denetim ve Diğer Yönetim Fonksiyonları Arasındaki İlişki	93
Şekil 7. Denetim süreci	94
Şekil 8. Üniversite- Sanayi İşbirliği'nin Sağladığı Yararlar	112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yüksek Öğretimin Getirileri	7
Tablo 2. Dünyadaki En Büyük On Uzaktan Eğitim Kurumu	14
Tablo3. Haziran 1982’de Yüksek Öğretim Kurumlarının Sayısal Durumu	31
Tablo 4. Yüksek Öğretimin Kurumlarının Birim Sayıları	32
Tablo 5. Özel Üniversiteler ile Kamu Üniversitelerinin Yıllık Gelirleri ve Kaynakları	36
Tablo 6. Türkiye’de Hizmet Veren Vakıf Üniversiteleri ve Toplam Öğrenci Sayıları	38
Tablo 7. Türkiye’nin Bologna Karnesi, 2005	55
Tablo 8. 1933–1946 ve 1981 Reformlarında Fakülte Organlarının Görevleri	75
Tablo 9. Rektör Seçiliş Biçimleri	80
Tablo 10. Yüksek Öğretimde Ülkeler Arası Öğrenci Hareketliliği, 2001	101
Tablo 11. Cronbach α Testi ile Elde Edilen Güvenirlik Puanı	120
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Birimlere Göre Dağılımları	120
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alanlara Göre Dağılımı	121
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımları	121
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	122
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Örgütte Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	122
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Başka Bir Üniversitede Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	123
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları	123
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Dağılımları	124
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversite Kurul Üyeliklerine Göre Dağılımları	124

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Yönetimsel Görevlerine Göre Dağılımları	124
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Dağılımları	125
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	125
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Dağılımları	126
Tablo 25. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonlara İlişkin Yeni Faktör Analizi Matrisi	126
Tablo 26. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonlar İçin Kolmogrov-Smirnov Testi	129
Tablo 27. Cinsiyetlerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	130
Tablo 28. Cinsiyetlerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	130
Tablo 29. Çalıştıkları Birime Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	131
Tablo 30. Çalıştıkları Birime Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	131
Tablo 31. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	132
Tablo 32. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	132
Tablo 33. Ünvanlarına Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	133
Tablo 34. Ünvanlarına Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	133
Tablo 35. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	134
Tablo 36. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	134
Tablo 37. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	135
Tablo 38. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi	

İle Elde Edilen Sonuçlar	135
Tablo 39. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	136
Tablo 40. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	137
Tablo 41. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Farklılığı Gösteren Sonuçlar	137
Tablo 42. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	138
Tablo 43. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	138
Tablo 44. Yönetmeliklerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	139
Tablo 45. Yönetmeliklerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	139
Tablo 46. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	140
Tablo 47. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	140
Tablo 48. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	141
Tablo 49. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	141
Tablo 50. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı	142
Tablo 51. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	142
Tablo 52. Cinsiyetlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	143
Tablo 53. Cinsiyetlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun	

Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	143
Tablo 54. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	144
Tablo 55. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	144
Tablo 56. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar	145
Tablo 57. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	146
Tablo 58. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	146
Tablo 59. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	147
Tablo 60. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	147
Tablo 61. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	148
Tablo 62. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	149
Tablo 63. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	150
Tablo 64. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	150
Tablo 65. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	151
Tablo 66. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	151

Tablo 67. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	152
Tablo 68. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	152
Tablo 69. Yönetimsel Görevlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	153
Tablo 70. Yönetimsel Görevlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	153
Tablo 71. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	154
Tablo 72. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	154
Tablo 73. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	155
Tablo 74. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçlar	155
Tablo 75. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı	156
Tablo 76. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	156
Tablo 77. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Analizi Matrisi	157
Tablo 78. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarına İlişkin Yeni Faktör Analizi Matrisi	158
Tablo 79. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Boyutu İçin Kolmogrov-Smirnov Testi	159
Tablo 80. Cinsiyetlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	160
Tablo 81. Cinsiyetlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	160
Tablo 82. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	161

Tablo 83. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	161
Tablo 84. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasındaki Farklılıklar	162
Tablo 85. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	163
Tablo 86. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	164
Tablo 87. Ünvanlarına Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	165
Tablo 88. Ünvanlarına Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	165
Tablo 89. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	166
Tablo 90. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	167
Tablo 91. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	168
Tablo 92. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	168
Tablo 93. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	169
Tablo 94. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	

Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	170
Tablo 95. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	171
Tablo 96. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar	171
Tablo 97. Yönetmel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	172
Tablo 98. Yönetmel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	172
Tablo 99. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	173
Tablo 100. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	173
Tablo 101. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	174
Tablo 102. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	175
Tablo 103. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı	176
Tablo 104. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları	176
Tablo 105. Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı	177
Tablo 106. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Eğitim-Öğretim İşlevini Gerçekleştirme Oranı (100 üzerinden)	181
Tablo 107. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Bilimsel Araştırma İşlevini Gerçekleştirme Oranı (100 üzerinden)	182

Tablo 108. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Toplumsal Hizmet İşlevini Gerçekleştirme Oranı (100 üzerinden)	182
Tablo 109. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Genel Değerlendirilmesi (100 üzerinden)	183

GİRİŞ

Bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında hiç şüphesiz ki eğitimin rolü çok büyüktür. Eğitimin içerisinde de özellikle üstlendiği görev, fonksiyon ve amaçlar bakımından, yüksek öğretimin bir ülke veya toplum hayatında stratejik öneme sahip olduğu söylenebilmektedir. Şöyle ki, toplumun ve zamanın gerekleri doğrultusunda oluşturulmuş bir yüksek öğretim sistemi eğitimin, işgücünün artmasıyla verimliliği arttırmakta, işsizliği azaltmakta, siyasi karar alımını etkinleştirmekte, suç işleme, fakirlik vb. gibi sosyal problemleri önleyerek toplumda ekonomik kalkınmayı ve sosyo-kültürel gelişmeyi sağlamaktadır (Fisher, 2005: 3).

Yüksek öğretim kurumlarından biri olan üniversite de; bünyesinde bulundurduğu programlarda, yüksek düzeyde eğitim-öğretim vererek ülkenin ihtiyaç duyduğu uluslararası niteliklere sahip insan gücü yetiştiren, uluslararası ölçütlerde araştırma-geliştirme ve yenile(n)me yapabilen, bilim ve teknoloji üreten; ulusal ve uluslararası yayın organlarında yayım yapan ve toplumun sorunlarına bilgi ve danışmanlık desteği verebilen, fakülte, enstitü, bölüm ve benzeri birimlerden oluşan, kamu tüzel kişiliğine sahip; özerk, özgür, yetkin ve etkin bir yüksek öğretim kurumudur (Günay, 2004: 3).

İçinde buldukları sistem, girdileri, çıktıları ve çevreleri itibarı ile diğer hizmet işletmelerinden farklılık gösteren üniversitelerin yönetiminde de, iyi bir yönetim ve organizasyon yapısının oluşturulması, kaynakların kısıtlı olduğu bu kurumların başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür. Dolayısıyla üniversitelerde yönetimde ilke ve fonksiyonlarının nasıl uygulandığını, hangi sınırlar içerisinde ve özelliklerle geçerli olduğunu belirlemekte fayda olacaktır.

Bu tezin amacı öncelikle, üniversitelerde planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon ve denetim gibi yönetimin fonksiyonlarının işleyiş şekil ve özelliklerini teorik olarak belirlemek olmuştur. Bunların uygulamalarına alternatif öneriler sunulmuştur. Ayrıca, Trakya Üniversitesi yönetiminin ve organizasyonunun mevcut

durumu ölçülmeye, teorik olarak incelenmiş yönetim ve fonksiyonlarının uygulamadaki şekli ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tez üç bölümden oluşmaktadır. Tezin ilk bölümünde, yüksek öğretim ve üniversite kavramlarıyla ilgili genel bilgiler sunulmuş, çağdaş üniversite yönetim sistemleri incelenmiştir.

İkinci bölümde, yönetim kavramı ve yönetim fonksiyonlarının üniversitelerde işleyişi ile ilgili bilgiler verilmiş ve ideal üniversitede bulunması gereken kavramlar üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde, Trakya Üniversitesi'nin yönetimine ilişkin yapılmış bir uygulamanın SPSS İstatiksel Bilgisayar Programı kullanılarak ölçülmüş sonuçları yer almaktadır.

Sonuç kısmında ise, araştırma sonunda varılan sonuçlara yer verilmiştir.

PROBLEM

İnsanların ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere, kendi aralarında işbirliği ve işbölümü yaparak, yöneten ve yönetilenler şeklinde hedefe birlikte yöneldikleri zamandan beri yönetim olgusu devam ede gelmiştir.

Yönetim sürecinin etkinliği, organizasyon işlevinin başarısı ile yakından ilgilidir. İşletmenin amaçları ve koşulları ile organizasyon çalışmalarının ortaya koyduğu yapı uyum içinde olmalıdır. Bu uyum sağlanabildiği zaman, planlarda belirlenen amaçlara ulaşmada önemli bir adım atılmış olur.

Bu çalışma, üniversitelerin yönetim ve organizasyon yapısının incelenmesini içermektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişimlerin

yaşandığı çağımızda, ülkemizde bulunan üniversitelerin mevcut duruma ayak uydurabilmeleri için yeniden yapılandırmaya giderek etkin ve modern yönetim becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarının özellikle yüksek öğretimlerin önemi gittikçe artmaktadır. Bir yandan başkaları ile birlikte çalışmayı, bir yandan da amaçlara ulaşmayı, verimlilik ve etkinlik sağlamayı ve değişen koşullarda faaliyet göstermeyi gerektiren yönetim, organizasyon işlevi ile işbirliği olan ve olumlu sonuçlar alınmasını kolaylaştırıcı bir çalışma ortamı elde eden bir süreçtir. Bu nedenle üniversitelerde bu sürecin doğru ve etkin bir şekilde yapılandırılması gerçeğine dikkat çekmek gerekmektedir.

AMAÇ

Bu çalışma, üniversitelerde yönetim ve organizasyon süreçlerini incelemek ve Trakya Üniversitesi'nde bu konu ile ilgili bir uygulama yapmak amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNEM

İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, eğitim kurumları belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulan formal örgütlerdir ve diğer örgütlerde olduğu gibi amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını korurlar. Bu yüzden etkili bir yönetim ve organizasyon, üniversitelerin yaşamlarını sürdürebilmeleri adına önem taşımaktadır.

SAYILTILAR

Bu araştırmada, araştırma tasarımı olarak, Trakya Üniversitesi'nde yönetimde ilke ve fonksiyonlar istatistiksel olarak araştırılmıştır. Bunun analizi için standart formatta veri toplama ihtiyacı olduğundan Trakya üniversitesi'nde anket formu uygulaması ve tanımlayıcı veri analizi yapılması uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

SINIRLIKLAR

Çalışma, Trakya Üniversitesi bünyesinde farklı il ve ilçelerde bulunan bütün birimleri kapsadığından zaman, yer ve maliyet kısıtları göz önünde bulundurulmuştur.

TANIMLAR

Yüksek Öğretim: Genel olarak yüksek öğretim, orta öğretime dayalı ve en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar (Erdoğan, 2003: 201).

Üniversite: Bilim ve bilimsel düşüncesinin kavrandığı, toplumsal bilincin oluşumuna bilimsel bulgulara göre yön veren, evrensel, yerküresel ve yerel olgu ve olayları, insan anlayışına sunan, evrenin, doğanın ve insanın bütünsel kavranışını anlamaya çalışan, evrensel bilgi üretimine katkı sağlayan, üretilen bilgiyi izleyen, özerk, demokratik ve bilimsel bir kuruluştur (Oymak, Bozanoğlu, 1996: 10).

Yönetim: Amaçların saptanması, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerin belirlenmesi, belirlenen faaliyetleri hayata geçirmek üzere uzun ve/veya kısa dönemli planların yapılması, bu planlara uygun olarak kaynakların örgütlenmesi, örgütlerin harekete geçirilmesi, eylemde bulunma sürecinde dış ve iç çevre unsurları arasında uyumun sağlanması ve sürecin her aşamasının denetlenmesi, denetim sonucu gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi sürecidir (Sucu, 2000:1).

Akademik bir disiplin olarak ele alınınca, yönetim, bir süreç olarak düşünülmelidir. Uygulamada yöneticiler, örgütten örgüte az çok değişiklikler söz konusu olsa bile, çok kez şu beş görevi yönetim süreci içinde yerine getirirler: planlama, organizasyon (örgütlenme), yürütme, eşgüdümleme (koordinasyon), denetim.

Planlama: Herhangi bir konu ile ilgili olarak; neyin, ne zaman, nasıl, nerede, kim tarafından, neden, hangi maliyetle, hangi sürede sorularına cevap vermeye çalışmayı ifade etmektedir (Koçel, 2001: 90–91).

Organizasyon: Önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmada, azami etkinliği sağlayacak bütün örgütsel bölümler arasında görevlerin tahsis edilmesi ve örgüt elemanlarının çalışmalarının koordine edilmesidir (Hodgetts, 1997: 85).

Yürütme: Yönetim sürecinin üçüncü işlevi “düğmeye basmak ve örgütü amaçlarına uygun olarak harekete geçirme” safhasıdır. Planlar yapıp gerekli yapı kurulduktan sonra işi yapacak kişilerin harekete geçirilmesi bu süreçte olur. Örgütte işi yapacak kişi o örgütün çalışanlarıdır. Dolayısıyla yürütme süreci işi yapacak olan “çalışan insanlarla” ilgilidir(Ülgen & Mirze, 2004: 24).

Koordinasyon: Örgütsel amaçların elde edilmesinde farklılaştırılmış eylemlerin uyum içinde birleştirilmesi ve ayarlanması sürecidir (Akat, Budak, 1999: 240).

Denetim: Genel olarak görülen işlerin amaçlara, konulan usul, prosedür ve standartlara uygun olarak yapıp yapılmadığını belirlemek ve gerektiğinde düzeltmeler yaparak işlerin amaç ve planlara uygun olarak yürütülmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü kapsar (Ülgen, Mirze, 2004: 24).

1. BİRİNCİ BÖLÜM: YÜKSEK ÖĞRETİM KAVRAMI

1.1.YÜKSEK ÖĞRETİM KAVRAMININ TANIMI

Genel olarak yüksek öğretim, orta öğretime dayalı ve en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

Yüksek öğretimin amacı, ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim-teknik ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmektir (Erdoğan, 2003: 201–202).

Buna paralel olarak Barnett de, yüksek öğretimin amaçlarını şöyle ifade etmiştir (Gordon, 1995: 26):

- kaliteli personel yetiştirmek,
- araştırmalar için eğitim vermek ve uygulamak,
- etkili eğitim yönetimi oluşturmak,
- hayat standartlarının yükseltilmesine yardımcı olmak.

Üstlendiği görev ve amaçlar bakımından, yüksek öğretimin bir ülke veya toplum hayatında stratejik öneme sahip olduğu söylenebilmektedir. Toplumun ve çağın gerektirdikleri doğrultusunda oluşturulmuş bir yüksek öğretim sistemi eğitimin, işgücünün artmasıyla verimliliği arttırmakta, işsizlik oranını azaltmakta, siyasi karar alımını etkinleştirmekte, suç işleme, fakirlik vb. gibi sosyal problemleri önleyerek toplumda ekonomik kalkınmayı ve sosyo-kültürel gelişmeyi sağlamaktadır (Fisher, 2005: 3).

Yüksek öğretimin toplumsal faydalarının yanında, bireye sağladığı bir takım faydaları da bulunmaktadır. Yüksek öğretim ile bireyin bilgi birikimi ve kültür düzeyi artmakta, olaylara bakış açısı değişmekte, kendisine iyi bir meslek ve kariyer ortamı yaratması sağlanmakta, yüksek gelir elde edebilmesine imkân verilmekte ve kişisel güven alanı oluşturması mümkün olmaktadır (Jonathan, 2001: 28).

Yüksek öğretimin toplumsal ve kişisel getirilerini daha iyi ifade edebilmek için aşağıdaki tablo verilmiştir.

Tablo1. Yüksek Öğretimin Getirileri (YÖK, 2004: 8)

	Toplumsal	Kişisel
Ekonomik	<ul style="list-style-type: none"> • Vergi gelirlerindeki artış • Üretkenlikteki artış • Tüketimdeki artış • İşgücü esnekliğinin artışı • Devletten beklenen mali desteğin azalması 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek kazanç düzeyi • İş bulmada kolaylık • Yatırımda artış • Daha iyi çalışma koşulları • Kişisel/Mesleki hareketlilik
Sosyal	<ul style="list-style-type: none"> • Suç oranındaki azalma • Bağış ve topluma hizmette artış • Vatandaşlık bilincinin gelişmesi • Sosyal kenetlenme • Teknolojiye uyum sağlama ve kullanma becerisinin gelişimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Daha sağlıklı ve uzun yaşam • Çocuklar için daha iyi yaşam koşulları • Müşteri olarak daha iyi karar verebilme • Kişisel statünün yükselmesi • Daha fazla hobi ve boş zaman aktiviteleri

Gelişme düzeyi ne olursa olsun, günümüzde, bütün dünyada yüksek öğretim alanında arayışlar bulunmaktadır. Yönetim, organizasyon, mali kaynak yaratılması, öğretim programları, kurumların gelişme stratejileri gibi alanlar bütün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri peşinden sürüklemektedir. Bu doğrultuda Hanna'da, geleneksel yüksek öğretim anlayışının yerine yirmi birinci yüzyılın yüksek öğretim sistemini şu anahtar kelimeler ile tanımlamıştır (Meyer, 2002: 539–540):

- Uzaktan eğitim;
- Kitlesele eğitim yapan kurumlar;
- Sürekli eğitim, yetişkinlerin eğitimi;
- Üniversite-sanayi işbirlikleri;

- Çokuluslu üniversiteler;
- Sertifika veren üniversiteler.

1.1.1. Yüksek Öğretiminin Seviyeleri

- Ön lisans: Orta öğretime dayalı, en az dört yarıyılık bir programı kapsayan ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yüksek öğretimdir.
- Lisans: Orta öğretime dayalı, en az sekiz yarıyılık bir programı kapsayan bir yüksek öğretimdir.
- Lisansüstü Eğitim: Kendi içinde iki kademeye ayrılır; *yüksek lisans*, bir lisans öğretimine dayalı, eğitim–öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yüksek öğretimdir. İkinci olarak *doktora* eğitimi ise, orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymaya amaçlayan bir yüksek öğretimdir (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 14).

1.1.2. Yüksek Öğretim Kurumları

Yüksek öğretim kavramının tanımı yapıldıktan, amacı açıklandıktan ve seviyeleri belirtildikten sonra yüksek öğretim kurumları; uygulama ve araştırma merkezleri, konservatuvarlar, akademiler ve üniversiteler olarak ifade edilebilir.

1.1.2.1. Uygulama ve Araştırma Merkezleri

Yüksek öğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için

eğitim–öğretim, uygulama ve araştırmalarının sürdürüldüğü bir yüksek öğretim kurumudur.

1.1.2.2. Konservatuarlar

Müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren bir yüksek öğretim kurumudur.

1.1.2.3. Akademiler

Akademiler, yüksek derecede eğitim–öğretim ve araştırma yapan kurumlardır. Edebiyat, güzel sanatlar ve diğer bilim dallarında eğitimden ziyade, araştırma ve kültürel faaliyetlerde bulunan bir yüksek öğretim kurumudur (www.yok.gov.tr).

1.1.2.4. Üniversiteler

Aşağıda ayrıntılı bir şekilde bu konu üzerinde durulacaktır.

1.2. ÜNİVERSİTE KAVRAMI VE TANIMI

Üniversite kelimesinin kökeni, Latince bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve müşterek çıkarları olan kişiler topluluğu manasına gelen “üniversitas” sözcüğüdür. Ansiklopedide yapılmış bir tanımda da üniversite, “sağlam bir kişiliğe sahip akıl insanı olabilmek için komple bir eğitimin kazanıldığı yer” olarak geçmektedir (Michalopoulos, 2004: 1).

Çağdaş yüksek öğretimin temel unsuru olan üniversite sosyal, ekonomik, politik veya teknolojik alanlarda toplumsal değişimleri gerçekleştirme görevini en başta üstlenebilecek bir kurumdur. Üniversiteleri,

- i. araştırma projeleri üreten;

- ii. kitlesel eğitimi en üst düzeyde gerçekleştiren;
- iii. kısa süreli mesleki eğitim vererek topluma hizmet sunan kurumlar şeklinde tanımlamak da mümkündür. Üniversiteye anlam kazandıran ve onu fonksiyonel hale getiren nokta onun tüm bu unsurları bünyesinde barındırmasıdır (Oğuz, Oktay, Ayhan, 2004: 94).

Sutherland ise üniversitelerden, mezuniyet sonrası istenen kalitedeki kişi sayısını arttırmak için etkileyen, eğiten, öğreten ve diploma veren kuruluşlar olarak bahsetmiştir (Gordon, 1995: 23).

Diğer taraftan üniversite; bilim ve bilimsel düşüncesinin kavrandığı, toplumsal bilincin oluşumuna bilimsel bulgulara göre yön veren, evrensel, yer küresel ve yerel olgu ve olayları, insan anlayışına sunan, evrenin, doğanın ve insanın bütünsel kavranışını anlamaya çalışan, evrensel bilgi üretimine katkı sağlayan, üretilen bilgiyi izleyen, özerk, demokratik ve bilimsel bir kuruluştur (Oymak, Bozanoğlu, 1996: 10).

1.2.1. Üniversitenin İşlevleri

Üniversite en kesin anlamda, sıradan insana kültürlü bir şahsiyet ve mesleğinin ideal bir üyesi olmayı öğreten kurum demektir. Daha da ötesi bir kurum olarak inşa edilmiş akıldır, bilimdir (Gasset, 1997:125–127).

Üniversite kavramını ne şekilde tanımlarsak tanımlayalım, üniversiteler bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik kalkınmasında önemli görevleri ve sorumlulukları olan temel kuruluşlardır. Biliyoruz ki günümüzde toplumların üstünlükleri, bilim ve teknoloji alanında vardıkları düzeyler ile ölçülmektedir. Böyle bir öneme sahip, toplumun dinamik kurumlarından olan üniversitelerin temel işlevlerini *eğitim-öğretim*, *bilimsel araştırma* ve *toplumsal hizmet* şeklinde ifade etmek mümkündür (Hüfner, 2003: 340).

Eğitim-öğretim: Üniversite, genellikle bir kampuste yerleşik fakültelerin işleyişi kapsamında, programlarını uygulayarak hedeflerini yerine getiren bir örgüttür. Üniversitenin temel odak noktası eğitimidir. UNESCO'ya göre:

"Eğitimin amacı, insanları daha akıllı, daha bilgili, daha haberdar, ahlaklı, sorumlu, eleştirel ve sürekli öğrenmeye açık hale getirmektir. Bütün insanlar bu yetenek ve niteliklere sahip olursa, dünyanın bütün problemleri otomatik olarak çözülmeyecektir, ama çözüm için gerekli araçlar el altında olacaktır ve onların nasıl kullanabileceği biliniyor olunacaktır. Eğitim aynı zamanda, dünya hakkında, özellikle de eksiklikler, adaletsizlikler konusunda eleştirel düşünce sağlayarak, bilinci ve duyarlılığı artırarak, yeni vizyon ve kavramların bulunmasını sağlayarak, yeni teknik ve araçların keşfedilmesini sağlayarak toplumlara hizmet eder. Dahası, bilginin ve gelişmeye yönelik becerilerin yayılmasının, davranışlarda, yaşam tarzında ve değerlerde istenen davranışların kazandırılmasının, sürekli ve temelden değişikliklerin kamuoyu tarafından desteklenmesi sağlamanın bir aracıdır." (Weenen, 2000: 2).

Üniversitelerde bugüne kadar, birden çok düzeyde ve farklı alanlarda eğitim-öğretim verilmiştir. Fakat son yıllarda, üniversitelerin geleneksel eğitim anlayışlarında köklü değişiklikler olmuştur ki bunların sebepleri de bilgiye ulaşım teknolojilerinde meydana gelen sürekli ve hızlı değişimlerdir.

İleri telekomünikasyon ve bilişim teknolojilerine dayalı *uzaktan eğitim*, öğrencinin öğrenim süresinin büyük bir bölümünde öğretim elemanı ile yüz yüze temas halinde olmadığı, eğitim malzemesinin basılmış yazılı metinler halinde ve/veya diğer medya araçları vasıtası ile iletildiği ve öğrencinin öğretim elemanı ile postayla gönderilen ödevler, telefon, televizyon, bilgisayar ve video gibi araçlarla iletişim kurabildiği, eğitim teknolojilerinin hızla artan bir yoğunlukta kullanıldığı bir öğretim türü olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2004: 6).

Farklı şekillerde tanımlanabilen uzaktan eğitimin anahtar özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Eğitmen ve öğrencinin eğitim sürecinin büyük bir bölümünde coğrafyasal olarak farklı yerlerde bulunmaları,
- Eğitim ortamının eğitmen, öğrenci ve ders içeriğini bir araya getirmek için kullanılması,
- Eğitmenin, öğrencinin ve eğitim kurumun iki yönlü iletişimlerinin sağlanması,
- Yer ve / veya zamandan bağımsızlığın sağlanması,
- Öğrencinin eğitmenin etkisi altında olmaksızın kendi istemi ile öğrenmesi.

Uzaktan eğitim, duruma göre, eş zamanlı (senkron) ve zamandan bağımsız / eş zamansız (asenkron) olarak iki şekilde yapılmaktadır.

Eş zamanlı sunumda, sınıf ortamında canlı bağlantı yoluyla (internet, uydu vb.) eş zamanlı olarak kullanıcılar ve sunucu etkileşimli olarak uygulama içindedirler. Kullanıcılar soru sorabilir, birbirleri ile tartışabilir veya test çözebilirler.

Eş zamansız sunum ise WEB tabanlı bir eğitim olup, kullanıcı istediği zaman istediği yerden WEB üzerindeki derslere girebilir, test alabilir, aktivitelere katılabilir. İstediği dersi istediği kadar tekrar edebilir.

Uzaktan eğitim çalışmaları iki yüz yıldan daha eski yıllara kadar uzanmaktadır. Örneğin, 1728 yılında Boston Gazetesi'nde mektup ile stenografi dersleri verildiğine ilişkin reklâmlar bulunmuştur. 1890'lı yıllarda Avustralya'daki Queensland Üniversitesi yerleşke dışına açık bir eğitim programı yürütmüştür. Benzer bir programı da 1920'lerde Columbia Üniversitesi gerçekleştirmiştir. 1930'lara gelindiğinde radyo artık pek çok okul tarafından bir uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1950'lerde ise Amerika'da özellikle askeri amaçlı olarak kullanılan uzaktan eğitim için kâğıt tabanlı iletişim ortamı

kullanılmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde günümüze gelindiğinde ise disketler, videokasetler, CD-Romlar, uydu yayınları, video konferanslar ve İnternet, uzaktan eğitim çalışmalarında önemli bir yer edinmişlerdir (Çetiner, Gencel, Erten, 1999: 1–2).

İngiltere’de devletçe desteklenen bu tür öğretimin kurumsallaşmış ilk örneği, örgün yüksek öğretime devam etme olanağı bulamayan yetişkinlerin eğitimi amacı ile 1969’da kurulan ve herkese açık olduğu için “Açık Üniversite” (Open University) adı verilen üniversitede, bilişim teknolojisi kullanılarak yürütülen 100’ün üzerinde ders ve internet yolu ile bu derslere bağlanan 4,000’in üzerinde öğrenci vardır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde de, ileri teknolojileri kullanmak suretiyle tamamen uzaktan eğitimle dereceye yönelik programları başlatan ilk sanal üniversite, 1989’da kurulan *University of Phoenix Online*’dır (UNESCO, 2000: 31).

Türkiye’de de ilk uzaktan eğitim uygulaması, 1974 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyete geçirilen “Yaykur” ile başlayan mektupla öğretim olup, 1981 yılında bu kuruma kayıtlı öğrenci sayısı 10.000 civarlarında bulunmaktadır. Bu öğrenciler daha sonra Anadolu Üniversitesi’ne bağlı olarak faaliyete geçirilen ve İngiltere’deki örnekten esinlenerek Açık Öğretim Fakültesi adı verilen fakülteye devredilmiştir. Açık Öğretim Fakültesi halen, esas olarak posta ve televizyondan yararlanarak uzaktan eğitim yapan bir kurumdur (YÖK, 2004: 6).

Dünyadaki en büyük beş uzaktan öğretim kurumu, gelişmekte olan ülkelerde hizmet vermektedir ve bunların hepsi de, 1978’den sonra kurulmuşlardır. 1997 yılında, uzaktan öğretim kurumlarında yaklaşık 2 milyon öğrencinin kayıtlı olduğu belirtilmiş ve gelişmekte olan ülkelerde son yirmi yılda yaklaşık %10’luk bir büyüme olmuştur. Böylece eğitimciler, yeni uydu teknolojisi ile internet tabanlı teknolojilerin hızlı bir şekilde yaygınlaşması sonucu seyrek nüfuslu, uzak

bölgelerde yaşayan öğrencilere rahatça ulaşabilme olanağı bulmuşlardır (UNESCO, 2000: 31).

Tablo 2. Dünyadaki En Büyük On Uzaktan Eğitim Kurumu (UNESCO,2000: 34).

En Büyük On Uzaktan Öğretim Kurumu				
Kuruluş	Kuruluş Yılı	Öğrenci sayısı ^a	Bütçe(milyon ABD \$)	Birim maliyet ^b (%)
Anadolu University, Turkey	1982	578,000	30 ^c	10
ChinaTV University	1979	530,000	1 ^d	40
Universitas Terbuka, Indonesia	1984	353,000	21	15
Indira Gandhi National Open University, India	1985	242,000	10	35
Sukhotai Thammathirat Open University, Thailand	1978	217,000	46	30
Korean National Open University	1982	211,000	79	5
National Centre for Distance Learning, France	1939	185,000	56	50
The Open University, Britain	1969	157,000	300	50
University of South Africa	1873	130,000	128	50
Payame Noor University, Iran	1987	117,000	13	25

a: 1994, 1995veya 1996 yılları için

b: o ülkedeki diğer üniversitelerin kişi başına düşen ortalama maliyet yüzdesi

c: sadece Açık Öğretim Üniversitesi

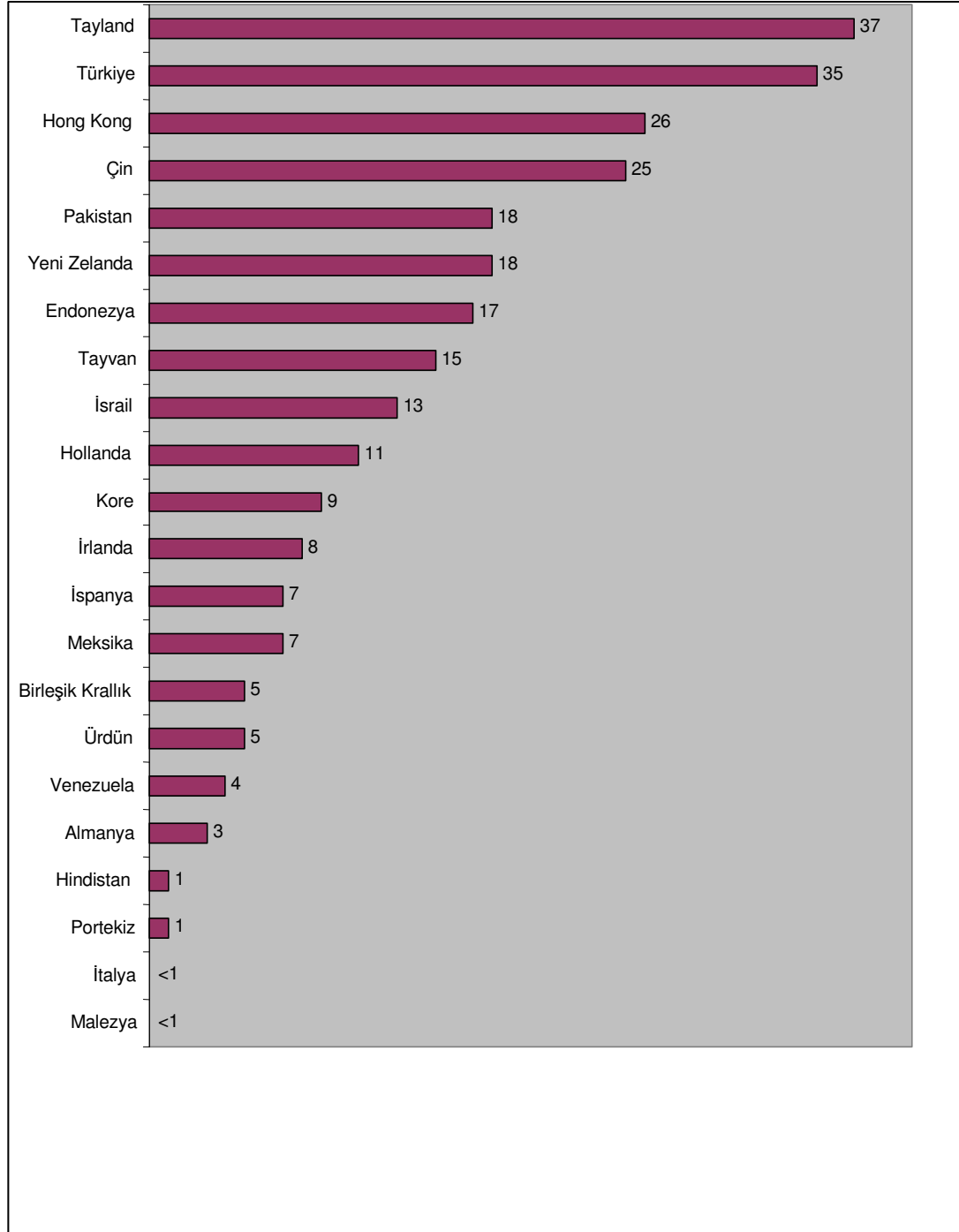
d:sadece merkezi birim

Öğrencilere hareket serbestîsi getirmesi, diğer eğitim sistemlerine göre daha ucuz olması, geleneksel eğitime uygun olmayan öğrencilere hizmet vermesi, hızlı geri besleme olanağını sunması, verimliliğin yüksek olması v.b. avantajları olması sebebiyle teknolojik değişimler karşısında kendini sürekli yenilemek zorunda olan üniversitelerin, uzaktan eğitim yöntemini kullanmaları kaçınılmaz olmaktadır. Tablo 2’de, en büyük on uzaktan öğretim kurumları, bunların kuruluş tarihleri, öğrenci sayıları, bütçeleri ve birim maliyetleri verilmiştir.

Gelecekte uzakta eğitimin hızlı bir şekilde artarak bütün sınırları kıracağı hemen hemen kesindir. Daha şimdiden İngiltere’deki Açık Üniversite öğrencilerinin %12’sinden fazlası, ülke dışında ikamet etmektedir (UNESCO, 2000: 31–32).

Yirminci yüzyılın sonlarına damgasını vuran bilgi çağı, toplumu farklı açılardan derinden etkilemiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, her sektörde olduğu gibi yüksek öğretimde de yeni bir çığır açmıştır. Üniversitelerde kısıtlı öğretim üyesi kaynağının etkin ve verimli kullanımının yanı sıra, daha geniş ve farklı öğrenci kitlelerine hitap edebilme özelliğinden dolayı, iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan yüksek öğretimin dünyadaki gelişmelere paralel ve eş zamanlı olarak ülkemizde de hızla yaygınlaşacağı beklenmektedir (YÖK, 2004: 96).

Şekil 1. Uzaktan Öğretimin Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretim Sistemleri İçindeki Kayıtlı Öğrenci Sayısının Yüzdesi Olarak Payı (YÖK, 2004: 5)



Bilimsel Araştırma: Humboldt'un üniversite tanımında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında diğer bir işlev olarak verilen bilimsel araştırma son yüzyıl içinde meydana gelen teknolojik ve bilimsel gelişmeler sonucunda, üniversiteleri araştırma geliştirme birimleri kurmaya itmiş ve üniversitelerde yürütülen bu faaliyetler, zamanla hizmet verdikleri ülkelerin kalkınmasında önemli rol oynamışlardır.

Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ni ele aldığımızda, bu ülke ekonomisinin son kırk yılda gerçekleştirdiği büyümeye, araştırma-geliştirme projelerinin yaptığı katkı payının %50 gibi bir oranda seyrettiği görülmektedir (Oğuz v.d. 2004: 95). Bu ülkedeki Ar-Ge faaliyetlerinin %73'ünün özel sektörde, %11'inin kamu kuruluşlarında, %16'sının ise üniversitelerde yürütülmesine karşılık, patentlerde atıfta bulunulan bilimsel literatürün yaklaşık %75'i kamu kaynaklarından finanse edilen ve büyük bölümü üniversitelerde yürütülen araştırmaların sonucu olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, insanlığın ulaştığı bilgi toplumunun temelini oluşturan bilgi teknolojileri, ileri malzemeler, biyoteknoloji, esnek üretim teknolojileri gibi yeni ve ileri teknolojiler, araştırma üniversitelerinin bulunduğu California'daki *Silicon Valley*, Boston civarındaki *Route 128* ve North California'daki *Research Triangle* gibi yörelerde kurulan çeşitli ölçeklerdeki özel kuruluşlarla üniversitelerin işbirliği yapmaları sonucunda geliştirilmiş, modern yönetim ve ileri üretim sistemlerinin entegre bir şekilde kullanılmasıyla ticari faaliyete dönüştürülmüştür (YÖK, 2004:2).

Türkiye, 2003 yılında Gayri Safi Yurtiçi Hâsılasının % 0,66'sını AR-GE'ye ayırmıştır. Bu oran aynı yıl İsveç'te % 3,76, Kore'de % 2,82, Japonya'da % 2,8, ABD'de % 2,62, Fransa'da % 2,25, Pakistan'da % 0,92, Ürdün'de % 0,26, Mısır'da % 0,22 dir. Türkiye 2005 yılında söz konusu oranı % 0,79'a çıkarmıştır. Türkiye, AB'ye üyelik süreci içinde Avrupa Araştırma Alanı'nın önemli bir parçası olmayı amaçladığı için, GSYİH'dan AR-GE'ye ayırdığı payı belli bir süreç içinde % 2'nin üstüne çıkarmayı hedeflemiştir.

OECD standartlarına göre, Türkiye'nin tam zaman eşdeğeri araştırma geliştirme personeli sayısı 2002 yılında 28.964'dür. Aynı yıl için bu sayı Almanya'da 480.000, Danimarka'da 42.406, İtalya'da 164.023, Polonya'da 76.204, Yunanistan'da 60.226 (2001 yılı olarak hesaplanmıştır). 2002'de bin çalışan nüfus başına araştırma ve geliştirme personeli sayısı Almanya'da 12, Danimarka'da 15,2, İtalya'da 6,8, Polonya'da 5,1, Yunanistan'da (2001 yılı) 7,7 iken, Türkiye'de 1,4 idi.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 10 Mart 2005 tarihindeki toplantısında Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (2005–2010)'mı kabul etmiştir. Bu plana göre, Türkiye'nin AR-GE harcamalarının GSYİH' sının % 2 sine, tam zaman eşdeğeri bilim insanı sayısının ise 40.000'ne çıkarılması kabul edilmiştir (YÖK, 2006: 124–125).

Toplumsal Hizmet: Üniversitelerin üçüncü temel işlevi olan toplumsal hizmeti, gerek ülkemizde gerekse dünyada sistematik bilgi toplanmasının çok zor olduğu bir işlemdir. Bunun ana nedeni, diğer iki işlevin (eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma) performans değerlendirmelerinde öne çıkarılmasıdır. Oysa yüksek öğretim kurumları, pek çok alanda kamu hizmeti üretmektedir. Üniversitelerin ülke sathına yayılması politikasının altında yatan rasyonel de, bu kurumların yerel etkileri ve sunacakları kamusal hizmetleriyle yerel kalkınmaya yapacakları katkılara ilişkin beklentiler olmaktadır. Üniversitelerin toplumun kendilerinden beklediği bu tür işlevleri yerine getirebilmesi, büyük ölçüde toplumun ona duyduğu güvene bağlıdır. 2001 ve 2004 yıllarında yapılan iki araştırmada, üniversiteler, toplumun güven duyduğu kurumlar arasında üst sıralarda yer almışlardır. Bu saptama, üniversitelerin topluma öncülük edebilme potansiyeli taşıdığını göstermesi bakımından anlamlıdır (YÖK, 2006: 12).

Üniversitenin işlevlerini etkin ve sorumlu bir şekilde yerine getirmesine karşılık, toplum da üniversiteyi akçasal olarak destekler, mesleki yargılama ve bilimsel belgelendirme kararlarını kabul eder, ona özel bir kurumsal otonomi ve bilimsel özgürlük verir. Bu toplumsal uzlaşma içinde üniversite de bilimin tarafsızlığından,

en üst düzeydeki mesleki rekabet ve bütünselliğin sağlanmasından, öğrencilerde öğrenme sevgisinin ve ileri bilgi düzeyinin oluşturulmasından ve toplumda bu işlevlere olan ihtiyaç konusunda genel duyarlılığın yaratılmasından sorumludur (Kılanç, 2002: 2–3).

Üniversiteler “bilgiyi toplumla paylaşmak ve topluma yaymak”, amacına yönelik olarak çeşitli faaliyetler ile gündeme gelmektedir. Eğitimde örneğin; öğrencilik yaşı dışındaki kesimlere yaşam boyu eğitim programları sunmak, güncel konularda insanları bilgilendirmek, onlara ışık tutmak, bir takım kültürel faaliyetler düzenlemek, bizzat hastaneler, müzeler, kütüphaneler gibi birimler işleterek çeşitli faydalar sağlamak şeklinde gerçekleşmektedir.

Maltepe Üniversitesi'nin Rektörü Prof. Dr. Aytekin Berkman, 2004–2005 öğretim yılı açılış töreninde yaptığı konuşmasında, üniversitelerin önemli işlevlerinden biri olan toplumsal sorunlar karşısında duyarlı olmak, farkındalık yaratmak ve çözüm yolları araştırıp bulmak ile ilgili olarak California Teknik Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Wasserburg'un üniversiteleri istirdiyenin içindeki inciye benzetmesi örneğini vermiştir; “İstirdiye, içine girip de canını yakmaya başlayan küçük bir kum tanesinin çevresinde özel bir kitle oluşturur, bu kitle zamanla inciye dönüşür.” İşte üniversiteler de bir toplumun incisi gibidirler; ama acı gerçekleri dile getirmekte, acıtıcı reçeteleri hazırlamakta üzerlerine düşen görevleri yapmaktan kaçınmamaktadırlar (www.maltepe.edu.tr/maltapehaber).

Üniversite; yukarıda dile getirilen işlevlerinin tümünü birlikte, eş zamanlı olarak yerine getirip sürdürebildiğinde, kendini tanımlayan özneliklere kavuşmuş sayılabilmektedir. İşlevlerden bir kısmını yapabilen fakat diğerlerini yerine getiremeyen bir kurum, adeta kimi uzuvları noksan bir vücut gibidir (Günay, 2004: 6). Bunun sonucunda da doğal olarak topluma sunduğunuz, ürettiğiniz bilgi, toplumun işine yaramıyordur ya da toplum ondan yarar sağlamıyordur. O zaman hizmetin kime yapıldığı sorusu ortaya çıkmaktadır...

1.2.2. Dünyada Üniversitelerin Doğuşu ve Tarihsel Gelişimi

Üniversiteler esnek yapıları, yüksek uyum yetenekleri ile yüzyıllarca değişen koşullara göre gelişen, toplumun güçlü kurumlarıdır. Yüzyıllardır geleneklerini korumaya özen gösterirken, zaman ve mekâna uyum sağlayarak varlıklarını sürdürmeyi ve toplumun motoru olmayı başarmışlardır. Bu nedenle, birçok çelişen ve yarışan faktörü kendi içlerinde dengelemeye çalışırken doğan iç gerilimlerden yeni, yepyeni gelişmeleri de gerçekleştirmişlerdir. Gelenekler yaratıcılıkla, universal ve objektif standartlar yerel ve ulusal değerlerle, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, gerçeğin keşfi, topluma hizmet, ekonomi ve politika ile çelişirken üniversiteler kendilerine özgü sentezlerini farklı yollarla, sistemlerle ve kurallarla üretmeyi başarmışlardır (Sağlamer, 2005: 2) ve dünya tarihi boyunca farklı zamanlarda ve farklı yerlerde adı üniversite diye geçmese bile günümüz üniversitelerinin işlevlerini yerine getiren değişik kurumlar ortaya çıkmıştır.

Dünyanın hemen hemen her yöresinde birbirine çok benzeyen sözcüklerle ifade edilen “üniversite”nin bin beş yüz yıl kadar geriye, dinin ve dine dayalı hukukun en saygın bilim kabul edildiği Roma Uygarlığı’na kadar giden bir tarihçesi vardır. Sözcüğün etimolojisi bir yana bırakılırsa, sadece bugün çağrıştırdığı kavram göz önüne alındığında, üniversitenin başlangıcını aritmetik, geometri ve felsefenin saygın bilimler olarak kabul edildiği günlere, iki bin yılın da ötesine, Ege Havzası’ndaki eski Helen Uygarlığı’na kadar götürmek mümkündür (İdemen, 2004: 5).

Modern üniversitelerin temelleri, 11. ve 12. yüzyıllarda Avrupa’da kurulan Bologna, Paris ve Oxford üniversiteleriyle atılmıştır (YÖK, 1996: 3). Bu üniversiteler, başlangıçta siyasi gücün temsilcisi olan kral ile dini otoritenin temsilcisi olan papanın yayınladığı fermanlarla kurulmuşlardır (YÖK, 1989) [akt. Korkut, 2001: 82]. Zaman içinde, Papa’lık ve Kilise’nin üniversiteler üzerindeki etki ve ağırlığı azalırken, devletin ağırlığı artmış, üniversite ve öğrenci sayılarında büyük artışlar meydana gelmiş ve mesleki öğretim ağırlık kazanmıştır.

Hiç şüphesiz yıllar geçtikçe, bir yandan bilimde, teknolojiye ve felsefede sağlanan devrim nitelikli gelişmeler, diğer yandan da toplumların bünyesinde ortaya çıkan büyük iç çatışmalarını doğurduğu devrim nitelikli sosyal düzenlemeler çok şey gibi “üniversite” sözcüğünün kastettiği kurumun da bir evrim geçirmesine neden olmuş (İdemen, 2004: 5) ve Avrupa üniversitelerindeki mevcut eğitim anlayışı ve sistemi de değişime uğramıştır. Daha sonrakilere örnek teşkil edecek Erasmus gibi bilginler, öğrenme toplulukları oluşturmuşlar ve 1520 yılına kadar 80 Avrupa üniversitesi kurulmuştur (Mayor, 1998: 249).

Avrupa üniversiteleri, 19. yüzyıla kadar, toplumun ihtiyacı olan dini ve mesleki insan gücünü yetiştirmek amacıyla sadece eğitim-öğretim yapan kurumlar halinde kalmışlardır. Üniversiteler dışında mesleki eğitim-öğretim yapan, Fransa’daki *Grands Ecoles* ve İngiltere’deki *Imperial College of Science and Technology* gibi, o zamanki halleri ile meslek yüksek okulu niteliğindeki kurumlar, özellikle 18. yüzyılda yaygınlaşmış ve hatta bu tür kurumların üniversitelerin yerini alması görüşü bazı çevrelerde hâkim olmuştur (YÖK, 1996: 3).

Modern üniversitelerin bilim, öğretim ve araştırma kurumları olarak anlaşılması, geleneksel olarak 19. yüzyılın başında Almanya’da Humboldt Üniversitesi’nin kurulmasına dayandırılır (Timur, 2000: 23). Prusya eğitim sistemini yeniden düzenlemek ve Berlin Üniversitesi’ni kurmak üzere 1809–1810 yıllarında görev yapan, bir dil bilgini ve siyaset adamı olan Wilhem von Humbolt, üniversitenin amacını, belirli bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ile birlikte temel bilimsel araştırmalar yaparak bilgi üretmek ve bu bilgiyi yeni nesillere aktarmak olarak tanımlamış ve tarihe “araştırma üniversiteleri” nin kurucusu olarak geçmiştir (Scheytt, 2005: 78).

Humboldt’un düşünceleri, o tarihlerde Amerikan üniversiteleri üzerinde etkili olmuş, Johns Hopkins Üniversitesi’nden başlayarak, araştırmalar önem kazanmış, mezuniyet sonrası okulları kurulmuş ve üniversite öğretim üyeliği bir meslek olarak kurumsallaşmıştır. Bu meyanda, Amerikan İç Savaşı’nı takiben, 1862 yılında çıkarılan *The Morrill Land-Grant Act* adlı yasayla, eyalet hükümetlerince tahsis edilen araziler

üzerinde eyalet üniversiteleri (land-grant colleges) kurulmaya başlamış ve kamu kurumu niteliğindeki bu üniversitelerin sayıları kısa sürede artmıştır (YÖK, 1996: 4).

20. yüzyıla gelindiğinde, tüm ülkelerde yüksek öğretim alanında köklü değişiklikler olmuş, çeşitli reformlar yapılmış ve yüksek öğretim daha yaygın hale getirilmiştir. Bu yüzyılda, en çok II. Dünya Savaşı sırasında, üniversitelerde uygulamalı araştırmalara ve danışmanlık hizmetlerine ağırlık verilmiş, öğrenci sayılarında büyük artışlar meydana gelmiş, üniversitelerin dışında ara insan gücü yetiştiren meslek yüksek okulları kurulmuştur. İngiltere’de *Politechnic*, Almanya’daki *Fachhochschule*, ABD’deki *Community College*’lar bunlar arasında sayılabilir (Korkut, 1990: 72).

Başlangıçta bugünkü üniversite anlayışından uzak kurumlar olarak ortaya çıkmış ve günümüze gelindiğinde büyük bir değişime uğramış olan üniversiteleri değişime zorlayan nedenler şöyle sıralanabilmektedir (Sağlamer, 2005: 3):

- Yüksek öğretimin demokratikleşmesi,
- Bilgi ekonomisinin yükselişi,
- Küreselleşme,
- Rekabet.

Yüksek öğretimin kütle haline gelmesi, *yüksek öğretimin demokratikleşmesi* olarak yorumlanmaktadır. OECD ülkelerinde 1975’den 2000’e yüksek öğretimde okullaşma oranı %22’den %41’e yükselmiş durumdadır. Bu oran, gelişmekte olan Çin ve Hindistan gibi ülkelerde daha büyük artışlar göstermektedir.

Bilgi ekonomisini yükselişi fiziksel kaynakların yerini bilginin almasıyla gerçekleşmektedir. OECD ülkelerinde 1985’den 1997’e kadar bilgi tabanlı endüstrilerin yarattığı katma değer artışları Almanya’da %51’den %59’a, İngiltere’de %45’den %51’e yükselmiştir. Bu gelişmelerde üniversiteler en önemli motor olarak görülmektedir. Yalnız beyin gücü değil, laboratuvarların, kütüphanelerin ve IT alt yapıları ile üniversiteler bilgi üretiminin omurgasını oluşturmaktadır.

Küreselleşmeyi, “The Economist” -Uzaklığın Ölümü- olarak tanımlamaktadır. Mobilitenin son yirmi yılda 1.9 milyona ulaştığı akademik Dünya’da, küreselleşme Dünya Yüksek Öğretim Alanı yaratmaktadır.

Rekabet geleneksel üniversiteleri yarışmaya zorlamakta, sadece kaynak için değil iyi öğretim üyesi, iyi öğrenci için üniversiteler yarışmaktadır. Halen Dünya’da 80 milyon yüksek öğretim öğrencisi ve 3.5 milyon öğretim elemanı bulunmaktadır.

1.2.3. Türkiye’ de Üniversitelerin Tarihi Gelişimi

Türlere özgü olarak açılmış olan ilk eğitim kurumu, 1040 yıllarında Selçuklu Döneminde Nişabur’da, Tuğrul Bey tarafından kurulmuş olan medreselerdir. Daha sonra, Osmanlılar Döneminde de sayıları artan medreseler; dini, edebi ve felsefi eğitimin verildiği, devlete eleman yetiştirilmek üzere vakıflar tarafından finanse edilen eğitim kurumlarından oluşmaktadır.

İlk kez Selçuklular Döneminde oluşturulan ve Osmanlı Dönemi boyunca devam eden Ahilik, eğitim işlevi gören çok özgün bir kurum olarak tarihe geçmiştir. Ahilik sisteminde usta, kalfa ve çıraklara meslek öncesi ve meslek içinde eğitim verilmekteydi. Eğitim; mesleki, ahlaki ve askeri bir karakter taşımaktaydı. Mesleki eğitim işyerinde, ahlaki eğitim zaviyelerde ve askeri eğitim de askerlik kurumu içinde gerçekleşmekteydi (Erdoğan, 2004: 2–3).

Selçuklulardan sonra kurulan Osmanlı Devleti döneminde de medreseler çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş, toplumu derinden etkilemiştir. Öyle ki, eğitim açısından, tüm Osmanlı Dönemine medrese dönemi denebilir. Fatih Sultan Mehmet İstanbul’u fethettikten sonra, İstanbul’daki sekiz kiliseyi medreseye çevirmiştir. Fatih’in yeniden yapılandığı medreseler daha sonraki dönemler için örnek olmuş ve klasik Osmanlı medrese düzeni oluşmuştur.

Medreseler 16. yüzyılın ortalarında başta bulunan hükümdarların yanlış siyasetinden bozulmaya başlamıştır. Öğretim ve yöntem, disiplin ve müderrisliğe atanma yolundaki aksaklıklar da medreselerin bozulma sebepleri olarak gösterilebilir.

1700'lü yıllardan sonra Batılı ülkeler karşısında üst üste yenilgiler alan Osmanlı Devleti'nde, doğal olarak bir takım arayışlar başlamıştır. Arayışların en fazla olduğu alanlardan biri de eğitim konusunda olmuştur. Modern eğitimin yüksek öğretim düzeyinde oluşumu askeri ihtiyaçlardan kaynaklanmış olup 1729'larda "Kumbarahane" ve "Handesehane" okullarının açılmasıyla yüksek öğretimin bugünkü kurumsal yapısının temeli atılmıştır. Bu okullar daha sonra 1773 yılında ilk askeri deniz okulu olan "Mühendishane-i Bahr-i Humayun" adı altında yüksek öğretim kurumuna dönüştürülmüştür (Tek, 1987: 34). Mühendishane-i Bahr-i Humayun bir anlamda meslek yüksek okulu niteliği taşımasına karşılık, 1846 yılında İstanbul'da kurulan Darülfünun, Avrupa'dakilere benzer nitelikteki ilk Türk üniversitesidir (YÖK, 1996: 12).

Darülfünun açılması düşüncesi ilk kez 1845 yılında kurulan yedi kişilik Muvakkat Meclis'te ortaya çıkmıştır. Darülfünun'un kurulması Osmanlı Devleti'nin geri kalmışlıktan kurtulması, klasik medrese eğitim anlayışından uzaklaşmak, bilim ve tekniğin eğitim ve öğretimde esas olması fikrinden doğmuştur. Bu kararlar; 1066'da Bologna (ilk üniversite), 1160'da Paris, 1167 Oxford, 1209 Cambridge, 1222 Padua, 1224 Napoli, 1337 Prag, 1367 Viyana, 1386 Heidelberg, 1388 Köln, 1409 Leipzig, 1460 Basel, 1477 Tübingen Üniversiteleri gibi üniversite (darülfünun), Türkiye gündemine ilk üniversiteden 786 yıl sonra adıyla girmiş; 803 yıl sonra açılmış ve hemen kapatılmış ve 834 yıl sonra süreklilik kazanan açılış gerçekleşmiştir (Hatiboğlu, 2000: 19).

Darülfünunun kurulması "laik yüksek okulların başlangıcı" olarak kabul edilmektedir. Sultan Abdülmecit tarafından Ayasofya yakınında İsviçreli mimar Fosetti'ye yeni bir bina yaptırılmıştır. İçinde ilk dersin 1863'te verildiği 3 katlı, 125 odalı Darülfünun' da oldukça yeni bir eğitim sistemi başlatılmıştır. Derslerde fizik deneylerinin bile yapıldığı bu kurum fazla uzun ömürlü olamamıştır. Darülfünun, 20

Şubat 1870'te, “*Darülfünun-u Osmaniye*” adıyla modern ilim anlayışına ve düzeyine ulaşmak beklentisi içinde ikinci kez Çemberlitaş'ta bugün basın müzesi olan binada hikmet ve edebiyat; hukuk; ulum-i tabiiye ve riyaziye bölümleriyle dört yıllık eğitim vermek üzere tekrar kurulmuştur. Ancak öğretim kadrosunun ve kitap yetersizliğinin yanı sıra verilen bir konferanstan duyulan hoşnutsuzluk 1872'de bu girişimin sonu olmuştur. Cemil Bilsel'in araştırmalarına göre kapanış sebebi "bilgisizlik ve taassuptur, batılılaşma hareketine tahammülsüzlüktür".

Üçüncü evre 1874'te Galatasaray binasında edebiyat, hukuk ve fen bölümlerinden oluşan “*Darülfünun-u Sultani*”nin açılmasıyla başlamaktadır. Derslerin Türkçe ve Fransızca okutulduğu bu kurum hakkında 1881'den sonra resmi kayıtlarda hiç bir belge ve bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak, üç dönem mezun verdikten sonra 20 yıl süreyle ortadan kalktığı bilinmektedir.

II. Abdülhamit'in tahta çıkışının yirmi beşinci yılında, 1 Eylül 1900'de din, matematik ve edebiyat bölümlerinden oluşan dördüncü darülfünun, “*Darülfünun-u Şahane*” (İmparatorluk Üniversitesi) adıyla açılmış ve sekiz yıl hizmet vermiştir. Ancak, hiçbir konuda özerkliği olmayan, istibdat yönetiminin sıkı denetimi altında oluşturulmuş, bilimsellikten uzak bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (www.istanbul.edu.tr).

Birinci Dünya Savaşı yıllarına rastlayan 1914 Darülfünun ıslahatından sonra, Ekim 1919 Nizamnamesi ile “ilmi muhtariyet” kazanan Darülfünun'a 1924' te “tüzel kişilik” tanınmış ve medreseler ortadan kaldırılmıştır. Böylece, medrese Türk dünyasından tamamen silinmiş ve daha sonra yapılan bir dizi köklü düzenlemelerle çağdaş Türk Eğitim sistemi kurulmuştur.

Daha sonraki yıllarda kendisinden beklenen görevleri yerine getiremeyen, inkılâplara karşı olumsuz tavır takınan ve topluma yararlı bilimsel çalışmalar yapamayan darülfünun için 1932 yılında bu konuda rapor vermek üzere İsviçre'nin Gelf Üniversitesi'nden pedagog Prof. Dr. Albert Malch davet edilmiş ve kapsamlı bir

raporun yazılması için gerekli her türlü maddi desteğin kendisine sağlanması taahhüt edilmiştir. Dört aylık çalışması sırasında fakülteleri, klinikleri ziyaret eden, laboratuvarları, seminerleri ve kütüphaneleri gören, politikacılarla, profesörlerle, idari memurlarla ve öğrencilerle konuşan Malch, sonunda istenen raporu hazırlayarak Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur (Widmann, 2000; 75–76).

Malch'ın raporunda tespit ettiği aksaklıkları ve çözüm önerilerini göz önüne alan Eğitim Bakanlığı, Darülfünun'u toptan kapatan ve yerine İstanbul Üniversitesi adı ile yeni bir üniversite kurulmasını öngören bir kanun teklifini 31 Temmuz 1933'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne getirmiştir (Başgöz, 1995; 188). Bunun üzerine 31 Mayıs 1933'de kabul edilen 2252 sayılı kanunla darülfünun kapatılmış ve 1 Ağustos 1933'de tekrar açılarak artık yepyeni bir kimlikle ortaya çıkmıştır. Darülfünun'un kaldırılmasında etkili olan temelde dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, Cumhuriyet'in bu yeni ürününü kamuoyuna şu sözlerle sunmuştur: “Bugün kuruluşu başlayan İstanbul Üniversitesi'nin dünkü İstanbul Darülfünun'u ile hiçbir münasebeti yoktur. Üniversite yeni bir müessesedir. Ananesi kendi ile başlayacaktır.” (Timur, 2000: 232). Yeni üniversitenin amacı, yüksek düzeyde bilgi üretmek ve yüksek düzeyde insan gücü yetiştirmektir ve yeni reformun temel özellikleri şunlardır:

- Özerklik kaldırılmış, üniversite Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulmuş, idari yönden herhangi bir okuldan farkı kalmamıştır.
- Darülfünun hocaları geniş ölçüde elenmiş, 151 kişiden yalnız 59'u yeni üniversiteye alınmıştır. Öğretim kadrosuna batıda okuyup gelenlerden doktora şartı aranmaksızın doçent olarak atananlar ve Nazi baskısından kaçan Alman ve Orta Avrupalı profesörler alınmıştır.
- Üniversite, fakülte, rektör, dekan gibi terimler bu sırada kesin olarak yerleşmiştir.
- Ders programları ve araştırmalar sıkı bir denetim altına alınmıştır (Akyüz, 2001: 326–327).

İstanbul Üniversitesi'nin ardından 1773 yılında İstanbul'da kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun, 1944 yılında bir yasayla İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Bu arada, Türk Devrimi'nin hedefi olan çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak için, bilimsel araştırmaya önem vermek gereği, iyice anlaşılmış, yeni Türk toplumunu Batı dünyasında yerine oturtmak için bilim kuruluşlarının sayısını artırmak görüşü ağırlık kazanmıştır.

Ankara'da, 1935 yılında Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1941 yılında Hukuk Fakültesi, 1943 yılında Fen Fakültesi, 1945 yılında Tıp Fakültesi açılmış ve bu fakülteleri birleştiren, Ankara'da bir üniversitenin kurulmasını sağlayan diğer üniversiteleri de bünyesine alan bir üniversiteler yasası 1946 yılında yürürlüğe konulmuştur (Korkut, 2001: 83–84).

1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversite Yasası üniversitelere özerklik getirmiş ve rektör ve dekanların seçimle gelmeleri sağlanmış, Milli Eğitim Bakanının üniversitelerin başı olduğu hükmü korunmuştur. 1960 yılında çıkarılan 115 sayılı Üniversite Yasası ile rektör ve dekanların seçimle gelmelerini ve böylece üniversitelerin kendi seçtikleri organlar eliyle yönetileceğini ve üniversitelerin Milli Eğitim Bakanı yönetiminde olmadığı belirtilmiştir (Alemdaroğlu, 1996: 16–17).

1950'li yıllarda; gelişmekte olan Türkiye'nin insan gücü ihtiyacını karşılamak üzere yüksek öğretimin yurt düzeyine yayılması gereğinden hareketle, bölge üniversiteleri açılması görüşü ağırlık kazanmıştır. Üniversitede geleneksel mesleklere de yer verilmekle beraber, çeşitli alanlarda "çiftçinin, hayvan yetiştiricinin, inşaatçının, imalatçının, işçinin, iş adamının" sorunları ile de ilgilenilmesi amaçlanmıştır. Üniversite teorik araştırmalar yapmakla beraber, özellikle uygulama değeri olan araştırmalar üzerinde duracak, bilginin ve araştırmanın dershanedeki öğrenciye olduğu kadar, üniversite dışındaki vatandaşlara yayılması ile de uğraşacaktır (Korkut, 2003: 6).

Bu amaç doğrultusunda, Ege Bölgesi' nin kültürel, endüstriyel, tarımsal ve ticari faaliyetleri ve bununla ilgili kurum ve kuruluşları modern bir üniversitenin kurulmasına yetecek özellikler taşıdığı gerekçesi ile İzmir'de 1955 yılında, 6995 sayılı yasayla Ege Üniversitesi kurulmuştur. Daha sonra yine aynı yıl içinde, 6594 sayılı yasa ile Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi ve 1957 yılında çıkarılan 6990 sayılı yasa ile de Erzurum'da Atatürk Üniversitesi açılmıştır.

Diğer yandan; Orta Doğu'nun kaynaklarını geliştirmek, ekonomik sorunlarına çözüm getirmek, Türk ulusuna ve başka uluslara yarar sağlayacak uygulamalı araştırmalar yapmak, İngiliz dilinde ileri öğretim vermek amacıyla Ankara'da bir teknik üniversite açılması düşünülmüş ve 1959 yılında çıkarılan 7307 sayılı yasayla Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite, 2547 sayılı yasa yürürlüğe girinceye kadar, Müttevelli Heyeti olarak diğer üniversitelerden farklı bir statü ile yönetilmiştir.

1958 yılında, Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan Hacettepe Çocuk Sağlığı Enstitüsü, önce yüksekokul, sonra da Hacettepe Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne dönüşmüş, 1967 yılında çıkarılan 892 sayılı yasayla söz konusu fakülteyi de içine alan Hacettepe Üniversitesi kurulmuştur. Hacettepe Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin kuruluş amaçları arasında; teknik bilgilerin yanında, geniş kültürlü, pratiğe ağırlık veren, sosyal sorunları bilen doktorlar yetiştirecek şekilde eğitim yapmak gelmektedir(Korkut, 2001: 84–85).

1960'lı yıllarla birlikte planlı kalkınma dönemi başlamıştır. Bununla birlikte 1960 yılından sonra kurulan Devlet Planlama Teşkilatı, devletin tüm kurum ve kuruluşlarının çalışmaları ile ilgili olarak bir plan hazırlamış ve bu plan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce de kabul edilmiş olmasına rağmen, üniversiteler bu plan ve programa uymayı bile gerekli görmemişlerdir (Doğramacı, 1996: 340–341).

1961 Anayasası'nda ilk defa üniversitelerle ilgili bir madde yer almıştır. Anayasada yer alan 120. maddede, üniversitelerin devlet eliyle ve kanunla kurulan kamu tüzel kişiliği olan bilimsel ve idari özerkliğe sahip kurumlar olduğu, kendi öğretim üyelerince

oluşturulan bir organ tarafından yönetileceği ve dış makamlardan birinin hiç bir surette müdahale etmeyeceği belirtilmiştir. 1971 Anayasası'nda ise bu maddede bazı değişiklikler yapılarak özerklik kısmen engellenmiş ve devletin kontrol ve denetim altında işlerin yürütülebileceği ifade edilmiştir (Akyüz, 2001: 328–329).

1971 yılında çıkartılan 1487 sayılı yasayla Robert Kolej Yüksekokulu, Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür (Korkut, 2001: 85).

1973'te çıkarılan 1750 sayılı Üniversite Yasası artan üniversite sayısı nedeniyle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) adlı bir merkezi planlama, koordinasyon ve denetleme organının kurulmasını öngörmüş ve Kurul Başkanının Milli Eğitim Bakanı olacağını belirtmiş ise de 1961 Anayasasında yer alan üniversite özerkliği ile ilgili hükümlere aykırı bulunduğundan Anayasa Mahkemesi tarafından kaldırılmıştır (Alemdaroğlu, 1996: 17).

Yüksek öğretimde son köklü değişiklik, 6 Kasım 1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile gerçekleşmiş ve daha önce işlevlerini yerine getiremediğinden dolayı kaldırılan Yüksek Öğretim Kurulu yeniden kurulmuştur.

YÖK, Cumhurbaşkanı tarafından, rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek suretiyle seçilen 7, Bakanlar Kurulunca temayüz etmiş üst düzeydeki devlet görevlileri veya emeklileri arasından seçilen 7, Genelkurmay Başkanlığınca seçilen 1, Üniversitelerarası Kurulca, Kurul üyesi olmayan profesör öğretim üyelerinden seçilen 7, kişiden oluşmaktadır ve kurul üyeliğinin süresi dört yıldır. Yüksek Öğretim Kuruluna, Yüksek Öğretim Denetleme Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ile gerekli planlama, araştırma, geliştirme, değerlendirme, bütçe, yatırım ve koordinasyon faaliyetleri ile ilgili birimler bağlanmıştır (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 18–19).

Bu yeni kanunun yüksek öğretimde meydana getirdiği bazı önemli değişiklikler şunlardır:

- i. Ülkedeki tüm üniversite, fakülte, yüksek okul ve enstitüler YÖK'e bağlanmıştır.
- ii. Üniversitelere bilimsel özerklik ve kamu tüzel kişiliği tanınmıştır.
- iii. Fakültelerin kürsüleri kaldırılmış, bölüm sayısı azaltılmış, anabilim dalları oluşturulmuştur.
- iv. Asistanlık statüsü kaldırılıp, araştırma görevliliği ve yardımcı doçentlik statüleri getirilmiştir.
- v. Öğretim üyelerinin haftalık ders yükü asgari 6 saatten 10 saate çıkarılmıştır.
- vi. Tüm yüksek öğretim kurumlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil zorunlu ders haline getirilmiş, Beden Eğitimi ve Güzel Sanat dallarından biri de zorunlu ders olarak konulmuştur (Fidan, Erden, 1993: 221).

Yüksek öğretimdeki bu yeni düzenlemelerin başlıca hedefleri şöyle özetlenebilir:

- i. Yüksek öğrenim çağında olan gençlere daha çok öğrenim imkânı sağlamak amacı ile yüksek öğretim kurumlarının sayısını arttırmak, bunları yurt sathına yaymak ve büyük ihtiyaç duyulan ara insan gücünü yetiştirmek üzere meslek yüksek okullarına öncelik vermek;
- ii. Yüksek nitelikte ve yeter sayıda öğretim elemanı yetiştirmek için tedbirler almak;
- iii. Eğitim kalitesini yükseltmek, araştırmaları sayı ve nitelik yönünden geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmak (YÖK, 1996: 19).

Bütün bu düzenlemelerin ardından, 1982 Haziran ayına gelindiğinde, mevcut üniversite, akademi ve yüksek okullara bakıldığında bunlarla ilgili bazı sayısal bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (6 Kasım 1981) ve Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (20 Temmuz 1982) yürürlüğe girdikten sonra Türk Eğitim Sistemi içindeki üniversite-akademi ikiliği ortadan kaldırılmış, değişik bakanlıklara bağlı yüksekokullar, konservatuarlar üniversitelerin çatısı altında toplanmış, yüksek öğretim kurumları arasındaki planlama, koordinasyon, eğitim programlarında asgari müştereklik sağlanmış, yükseköğretim

kurumları arasındaki sürtüşme ve benzeri sorunlara son verilmiştir (www.dogramaci.com).

Tablo 3. Haziran 1982’de Yüksek Öğretim Kurumlarının Sayısal Durumu (Akyüz, 2001: 334).

Yüksek öğretim kurumları	Sayı	Bağlı kurum ve okulların sayısı	Öğretim elemanı sayısı	Öğrenci sayısı
Üniversiteler	19	154	15 677 prof. 2 267 doç. 2 540 asis. 8 021 diğer pers. 2 849 15 677	133 371 E. 93365 K. 40 006
Akademiler	24	79	3 473	65 222
MEB’na bağlı yüksek okullar	109	–	2 705	48 633
Diğer Bakanlıklara bağlı yüksek okullar	18	–	341	8 223

1982 Anayasası ve 2547 sayılı kanunun hükümlerine göre, kar amacı olmayan vakıfların, üniversite kurmaları için hukuki bir zemin oluşturulmuş ve eğitim-öğretim düzeylerinin, en az devlet üniversitelerindeki gibi olması zorunlu tutulmuştur. 1984 yılında, vakıflarca kurulmaya başlanan kamu tüzel kişiliğini haiz vakıf üniversiteleri sayısı 2000 yılında 21’e, 2004 yılına gelindiğinde ise 23’e ulaşmıştır. 1981 yılında mevcudu 19 olan devlet üniversitesi sayısı da, 1991’de 29’a ve 2004 yılı itibarıyla de 53’e çıkmıştır.

Yüksek öğretim sisteminin üniversiteye bağlı alt birimlerinin sayılarının dağılımı, 2006’da kurulan 15 yeni üniversitenin birimlerini de kapsayacak bir biçimde Tablo 4’de verilmektedir (YÖK, 2006: 68).

Tablo 4. Yüksek Öğretim Kurumlarının Birim Sayıları

Üniversite	Üniversite sayısı	Fakülte sayısı	Enstitü Sayısı	Yüksek okul Sayısı	MYO Sayısı	Toplam Birim Sayısı
Devlet Üniversiteleri	68	549	259	236	599	1643
Vakıf Üniversiteleri	25	131	71	30	28	260
4702 Sayılı Kanunla Vakfa Bağlı Kurulan MYO'ları		-	-	-	5	5
Toplam	93	680	330	266	632	1908

1.3. ÜNİVERSİTE YÖNETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

1.3.1. Dünyada Üniversite Yönetimi

Tarihi gelişim süreci içinde üniversitelerin yönetimi ele alındığında, Avrupa üniversiteleri küçük öğretmen ve öğrenci olma niteliğini 19. yüzyıla kadar korumuşlardır. Üniversitenin akademik lideri olan rektör de bu süre zarfında “eşitler içinde birinci” olarak görev yapmış, kurumsal bir yönetim yapısı oluşmamış ve üniversiteler yazılı olmayan kurullarla yönetilmiştir (YÖK, 1996: 21).

Tarih boyunca farklı uygarlıkların ve kültürlerin özelliklerine göre değişen renklere bürünen üniversite yönetiminin, kurumsal bir anlam kazanmasının temelleri Almanya’da Humboldt Üniversitesi’nin kurulmasına dayandırılmaktadır (Timur, 2000: 23). Humboldt’a göre, üniversite devlete ait bir kurum olmayıp topluma aittir. Devletin görevi, kurumda akademik hürriyet ortamı sağlamak ve sürdürmektir. Berlin Üniversitesi kurulurken rektör akademik lider olarak tanımlanmış, ancak idari ve mali yetkiler hükümetçe atanan bir kamu görevlisinin elinde toplanmıştır.

İki başlı yönetim olarak adlandırılan bu yönetim modeli, Kıta Avrupası ülkelerinde görülmektedir. Bu modelde, rektör üniversitenin akademik lideri olup üniversite kurullarının kararlarını uygular. Japon devlet üniversiteleri de buna benzer bir sistemle yönetilmektedir. Böylece bu ülkelerde rektörleri atayan bakanlıklar üniversite üzerinde

geniş etkilere ve yetkilere sahiptir (Alemdaroğlu, 1996: 5–6). Yönetmelik ve mali yetkiler, ülkelere göre farklı unvanlar alan ve hükümetçe atanan bir devlet memurunun elindedir. Örneğin, söz konusu kişi Hollanda’da *Secretaris*, Almanya’da *Kanzler*, Fransa’da *Recteur de L’ Academie*, İtalya’da *Direttore Administrativo*, Avusturya’da *Universitätsdirektor*, Belçika’da *Regierungs Commissaris*, Danimarka’da *Adamimistrationchef*, Finlandiya’da *Förvaltningsdirektor* ismini alır (Korkut, 2001: 144).

İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi Anglo-Sakson ülkelerinde üniversite yönetimi toplumda temayüz etmiş ve üniversite mensubu olmayan kişilere devredilmiştir. Böylece Birleşik Krallık’ta *Universities Funding Council*, İngiltere ve Avustralya’da *Council*, Amerika Birleşik Devletleri’de *Board of Trustees* gibi ülkeden ülkeye değişen ve değişik isimlerle anılan bu kurullar; merkezi planlama, koordinasyon ve denetleme görevi yapmakta ve en önemlisi rektörü atamaktadırlar. Üniversite mensubu olmayan rektörün, güçlü bir yönetici olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Anglo-Sakson üniversitelerinde her düzeydeki akademik, idari ve teknik personelin üniversite yönetim kurulunca atanmasına karşılık, Japonya ve Kıta Avrupası üniversitelerinde, doçent ve profesörler üniversitenin önerdiği adaylar arasından, ilgili bakan tarafından atanırlar (YÖK, 1996: 22–23).

Ancak son yıllarda Kıta Avrupası ülkelerinde de üniversite ile toplum, hükümet ve devlet arasında köprü veya tampon görevi yapacak; planlama, koordinasyon ve denetleme yetkileri ile değişik merkezi ara kuruluşlar gerekmiş ve böylece Fransa, İspanya, İsveç ve Hollanda gibi Kıta Avrupası ülkelerinde de üniversite mensubu olmayan kişilere de bu ara kurullarda yer vermeye başlanmıştır (Alemdaroğlu, 1996: 6).

Adı geçen ülkelerdeki yönetim sistemleri ayrıntılı bir şekilde ikinci bölümde verilmiştir.

1.3.2. Türkiye’de Üniversite Yönetimi

Çağımızda teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmeler sürekli değişimlere neden olmakta ve her ülke kendi toplumun özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim politikaları geliştirmeye devam etmektedir. Bu yüzden, bu değişimlere ayak uydurabilmek için her ülkede çeşitli eğitim reformları olmuş ve hatta olmaktadır da. Türkiye’de de üniversite yönetimi ile ilgili 1981 yılına kadar üç tür sistem uygulanmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse;

1933 yılında çıkarılan 2252 sayılı kanunla üniversiteler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve Kıta Avrupası yönetim modeli esas alınmıştır.

1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı kanunla üniversitelere özerklik verilmiş, üniversitelerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olduğu hükmü korunmuştur. Ancak bu hükümler daha sonra 1960 yılında çıkarılan 115 sayılı kanunla yürürlükten kaldırılmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1750 yasa ile artan üniversite sayısı nedeniyle Yüksek Öğretim Kurulu adlı bir merkezi planlama, koordinasyon ve denetleme organının kurulmasını öngörmüş ve kurul başkanının Milli Eğitim Bakanı olacağını belirtmiştir ve 1961 anayasasında yer alan üniversite özerkliği ile ilgili hükümlere aykırı bulunduğundan Anayasa Mahkemesi tarafından kaldırılmıştır. 4936 ve 1750 sayılı kanunlar incelendiğinde, bu kanunlarda öngörülen akademik ve idari yapının Kıta Avrupası yönetim modelini esas aldığı görülmektedir.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile Türk yüksek öğretimi Kıta Avrupa’sından ayrılarak, Anglo-Sakson modelinin Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan şeklinin temel ilkelerine dayandırılmıştır. Batılı anlamda ilk üniversitenin kurulmasından (1773) itibaren Kıta Avrupası Modeli ilkelerine göre işleyen Türk yüksek öğretimi (üniversite, akademi ve yüksek okullar şeklindeki yüksek öğretim kurumları ilgili yasalara göre yönetilmiş fakat ODTÜ mütevelli heyetiyle yönetilmiştir), 1981 yılındaki 2547 sayılı yasayla Anglo-Sakson Modeli ilkelerine

dayandırılmıştır (üniversiteler arasında eşgüdüm ve planlamayı sağlamak üzere ara kuruluş olarak Yükseköğretim Kurulu oluşmuştur).

1.4. ÖZEL YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI

Özel yüksek öğretim kurumları, özel teşebbüs tarafından açılmış ve hizmet üreten kurumlardır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Japonya gibi ülkelerin yüksek öğretim sistemlerinde önemli yere sahip olan özel yüksek öğretim kurumları topluma da büyük faydalar sağlamaktadır. Araştırma faaliyetleri ve özellikle temel araştırmalar dikkate alındığında, bu çalışmaların hemen hemen tümüyle kamu yararına dönük olduğu görülmektedir.

Özel yüksek öğretim kurumlarının, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin yüksek öğretim sistemleri içinde önemli bir yere sahip olduğu ve üniversitelerin şöhretli olanları arasında olduğu görülmektedir. İngiltere'nin köklü gazetelerinden "The Times"ın yüksek eğitim eki *Times Higher Education* tarafından yayımlanan, dünyanın en iyi üniversitelerini belirlemek için uluslararası kariyere sahip 1300 bilim adamı ve yüzlerce öğrencinin katıldığı bir araştırmada, 2004 yılı için birinciliği 100 puan üzerinden tam puan alan ABD'deki Harvard Üniversitesi alırken, ilk 10 üniversite arasında ABD dışından İngiltere'nin Oxford ve Cambridge üniversiteleri yer almıştır. İlk ona giren sekiz Amerikan üniversitesinden yedisi (University of California at Berkeley, devlet üniversitesidir) özel üniversitedir. Bu okullar sırasıyla şöyledir (www.hurriyetim.com.tr):

1. Harvard
2. Stanford
3. Cambridge
4. University of California at Berkeley
5. Massachusetts Institute of Technology
6. California Institute of Technology
7. Princeton

8. Oxford
9. Columbia
10. Chicago

Amerika Birleşik Devletleri'nin, yüksek öğretimle ilgili yasalarında, Federal Hükümet'çe kaynakların yüksek öğretim kurumlarına tahsisi yapılırken, özel ve kamuya ait yüksek öğretim kurumları arasında hiçbir ayırım yapılmamaktadır.

ABD'deki özel üniversitelerde öğrencilerden alınan öğretim ücretleri, ortalama olarak yıllık harcamaların özel üniversitelerde %37'sini, kamu üniversitelerinde ise %29'unu karşılayabilmektedir. ABD'deki özel üniversiteler incelendiğinde, kamu kaynaklarının bu üniversitelerin yıllık bütçeleri içindeki payı ortalama %33'tür (YÖK, 1996: 27).

ABD'nde, kar amacı gütmemek üzere vakıflarca kurulmuş özel üniversiteler ile kamu üniversitelerinin yıllık gelirleri, kaynakları itibarı ile ortalama olarak aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. Özel Üniversiteler ile Kamu Üniversitelerinin Yıllık Gelirleri ve Kaynakları (YÖK, 1996: 28)

	Özel Üniversiteler	Kamu Üniversiteleri
Öğrenim Harçları	%37	%29
Kamu Kaynaklarından Sağlanan Destek	%33	%53
Vakfiye ve Bağış Gelirleri	%15	%3
Üniversitenin Ürettiği Mal ve Hizmetlerden Elde Edilen Gelirleri	%15	%15

Yukarıda verilen değerlerde de görüldüğü gibi, Amerika Birleşik Devletleri'nde bile, kamu kaynaklarından önemli ölçüde mali destek sağlanamadığı sürece, vakıflarca kurulmuş özel yüksek öğretim kurumlarının faaliyetlerini sürdürmelerinin zor olduğu görülmektedir.

Japonya'daki özel yüksek öğretim kurumlarına baktığımızda bu kurumlar, merkezi hükümetten iki kanalla mali yardım almaktadır. Bunlardan ilki, özel projeler için doğrudan ilgili kuruma tahsis edilen kaynaklardır. Bunun dışında, Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı, ülkedeki özel eğitim kurumlarını teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla kurulan Japon Özel Eğitim Geliştirme Kurumu'na hibede bulunmaktadır. Bu kurum, kendisine hibe edilen kaynakları özel yüksek öğretim kurumlarına dağıtmaktadır. Japonya'da özel yüksek öğretim kurumlarının giderlerinin yaklaşık %35'i bu kaynaklardan sağlanmaktadır.

Avrupa'da özel üniversitelerin yaygın olduğu Hollanda örneğini incelediğimizde, burada da kamu ve özel üniversitelerinin devlet tarafından hiç bir ayırım yapılmaksızın aynı yöntemle finanse edildiği görülmektedir. Üniversiteler ister özel kuruluş, isterse kamu kuruluşu olsun, yıllık gelirlerinin %1'ini öğrenim ücretlerinden, %4'ünü araştırma konseylerinin kabul ettiği projelerden, %8'ini ise özel kuruluşlara yapılan araştırma ve danışmanlık hizmetlerinden sağlarlar. Arta kalan tüm giderlerini, devletçe kamu kaynaklardan sağlanan mali desteklerden karşılamaktadırlar (YÖK, 1996: 28).

Türkiye'de ilk özel yüksek okullar misyoner okullarıdır. İlk yüksekokul Amerikalı misyonerler tarafından 1878'de Harput'ta "Fırat Koleji" (Armenian College) bünyesinde açılmıştır. Bunu 1891 de İzmir'de açılan "International College" yüksekokul bölümü izlemiştir. Kısa ömürlü olan bu iki okuldan ilkinin kapandığı tarih bilinmiyor. İkincisi 31 Ağustos 1934'de kapanmıştır. Kalıcı ilk özel yüksekokul Robert Kolej bünyesinde 1912 yılında Mühendislik bölümü olarak açılmıştır. Bu bölüm 1930'dan sonra "Teknik Okul", 1971'de Boğaziçi Üniversitesi adını almıştır. Yerli ilk yüksekokullar 1962'de açılmıştır. (Hatiboğlu, 2000: 511)

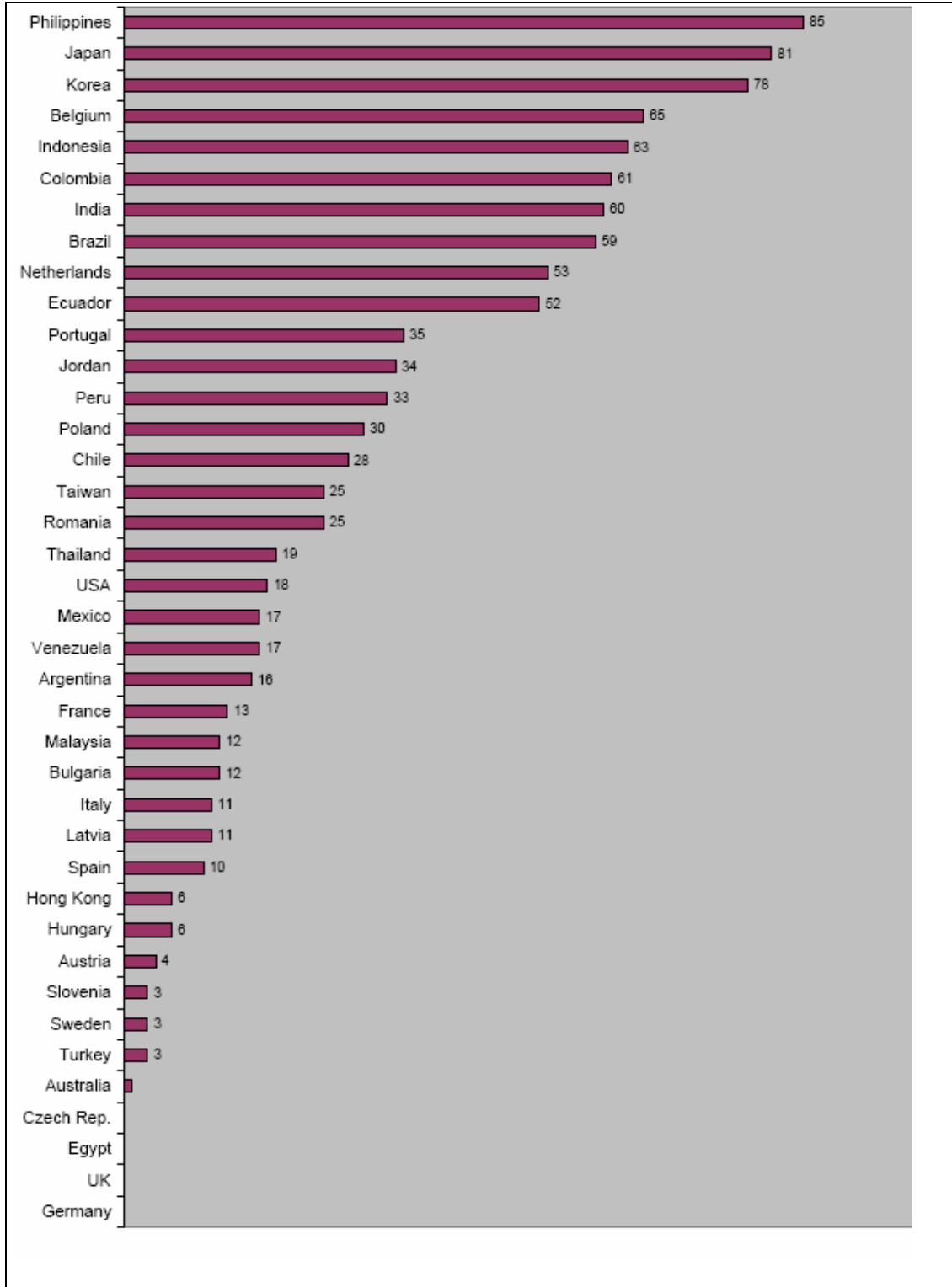
Daha sonraları, anayasanın 131. maddesi ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu hükümleri, kar amacı gütmemek şartı ile vakıflar tarafından özel yüksek öğretim kurumları kurulmasına imkân sağlamıştır. Türkiye’de kurulan ilk özel üniversite olan Bilkent Üniversitesi, İhsan Doğramacı Eğitim Vakfı, İhsan Doğramacı Sağlık Vakfı ve İhsan Doğramacı Bilim ve Araştırma Vakfı kararıyla, 20 Ekim 1984 tarihinde Prof. İhsan Doğramacı tarafından kurulmuştur. Ekim 1986’da 386 öğrenci ile eğitime başlayan Bilkent Üniversitesi bugün, 9 fakültesi, 2 lisans düzeyinde yüksekokulu, 3 meslek yüksekokulu ve 8 enstitüsü ile 10.000 öğrenciyi aşmıştır (www.dogramaci.com).

Günümüze gelindiğinde Türkiye’de hizmet veren özel yüksek öğretim kurumlarının sayısı 25’e ulaşmıştır (YÖK, 2006: 207):

Tablo 6. Türkiye’de Hizmet Veren Vakıf Üniversiteleri ve Toplam Öğrenci Sayıları

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ATILIM ÜNİVERSİTESİ	2196
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	4267
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	6510
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	5319
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ	9878
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	926
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ	3257
DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ	1749
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ	1867
FATİH ÜNİVERSİTESİ	2774
IŞIK ÜNİVERSİTESİ	1701
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	6870
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	4455
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	2655
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ	3301
KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ	2695
KOÇ ÜNİVERSİTESİ	2681
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ	3668
OKAN ÜNİVERSİTESİ	418
SABANCI ÜNİVERSİTESİ	2016
UFUK ÜNİVERSİTESİ	335
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ	557
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ	11429
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	270
TOPLAM	81794

Şekil 2. Özel Yüksek Öğretim Kurumlarının Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretim Sistemleri İçindeki Kayıtlı Öğrenci Sayısının Yüzdesi Olarak Payı (Gürüz, 2003: 71)



Özel yüksek öğretim kurumlarının bazı ülkelerin yüksek öğretim sistemleri içindeki payı da Şekil 2’de gösterilmiştir. Buradan da açıkça görüldüğü gibi, özel yüksek öğretim kurumlarının sadece gelişmiş, ekonomileri zengin ülkelerde yaygınlaşabileceği görüşü de tümüyle geçersizdir. Nitekim bu tür kurumlar başta Romanya olmak üzere, eski Sovyet Bloğu ülkelerinde de giderek yaygınlaşmaktadır.

1.5. ÇAĞDAŞ ÜNİVERSİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ

Bu kısımda, Anglo-Sakson, Kıta Avrupası ülkeleri ve Japonya’daki üniversitelerin yönetim sistemleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Çağdaş yüksek öğretimin kökenleri Eflatun’un Academia’sına (M.Ö. 400), Aristo’nun Lyceum’una (M.Ö. 387), Çin’deki İmparatorluk Akademisi’ne (M.Ö. 124), ve hatta bir araştırma kurumu niteliğini de taşıması nedeniyle, İskenderiye Müzesi’ne (M.Ö. 330–200) götürmek mümkündür. Ancak, günümüzdeki yüksek öğretim sisteminin en önemli kurumunu oluşturan üniversitenin prototipleri olan Bologna Üniversitesi’nin 1088, Paris Üniversitesi’nin 1160, Oxford Üniversitesi’nin ise 1167 yılında kurulduğu göz önüne alındığında, çağdaş yüksek öğretimin yaklaşık 900 yıllık bir geçmişi vardır.

Eğitim-öğretimin yanında, araştırmanın da üniversitenin işlevleri arasına girmesinin geçmişi ise çok daha kısadır. İki yüz yıldan daha kısa bir süre önce John Henry Newman ve Wilhem von Humboldt ideal üniversiteyi, bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve pratik sonuçlarına bakılmaksızın araştırma yapılan bir kurum olarak tanımlamışlar ve eğitim-öğretim ile araştırmanın birbirlerini tamamlar nitelikte işlevler olduğunu ileri sürmüşlerdir (YÖK, 2004: 1).

Günümüze geldiğimizde ise, teknolojik araştırmalar, toplumsal fayda ve hizmetler, öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetleri, barınma ve beslenme hizmetleri, üniversitenin diğer işlevlerinin yanında yer almıştır. Kısacası, dokuz yüzyıllık bir

geçmişini olan yüksek öğretim sistemi, değişen şartlara uyum sağlayarak gelişen toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmiş, yetiştirdiği iş gücü, yarattığı bilgiler ve sağlık hizmetlerinden teknoloji transferine kadar uzanan geniş bir yelpaze içinde topluma sunduğu çeşitli hizmetlerle, insanlığın sağlık, mutluluk ve refahına çok önemli katkılar yapmış, kültürü muhafaza etmiş ve geliştirmiş, hem kendisini yenilemiş, hem de toplumsal değişime öncülük etmiş ve bu süreç zarfında Batı ülkelerinde iki tür üniversite yönetim sistemi gelişmiştir. Bunlardan ilki Anglo-Sakson, diğeri de Kıta Avrupası yönetim sistemidir.

1.5.1. Anglo-Sakson Ülkelerinde Üniversite Yönetim Sistemleri

Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, gibi Anglo-Sakson ülkelerinde üniversite yönetimi, üniversite dışından, ancak, toplumda ün yapmış kişilerin elinde bulunmaktadır. Bu ülkelerde üniversite yönetimi, merkezi planlama, eşgüdüm ve denetleme görevi yapan ara kuruluşların yanında, *council* (İngiltere, Avustralya), *court* (İskoçya), *board of trustees* (ABD) denilen ara kuruluşların elinde bulunmaktadır (Korkut, 2001: 143). Rektör, üniversite düzeyindeki ara kurulca atanır, görev süresi uzundur ve üniversitenin akademik idari başlıca icra organıdır. Eğitim Bakanlıklarının ise, üniversiteler üzerinde tasarrufu son derece sınırlıdır.

Bu sisteme örnek olarak aşağıda İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri örnekleri verilmiştir.

1.5.1.1. İngiltere

Geçtiğimiz son kırk yılda, Büyük Britanya’da birçok değişikliğe uğrayan yüksek öğretim sisteminde 1960’lı yıllarda yüksek öğretimde okuyan öğrenci sayısı 400.000 iken, 2000 yılına gelindiğinde bu rakam 2.000.000’un üzerinde olmuştur (Greenaway, Haynes, 2003: 150).

İngiliz üniversiteleri bugüne kadar çoğunlukla etkinlik ve verimliliği arttırmaya yönelik baskılara maruz kalmıştır (Groves, Pendlebury, Stiles, 1997: 1). Büyük Britanya ve İngiliz üniversiteleri yönetimleri bakımından ayrı olarak ele alındığında, buradaki üniversitelerde bir tip yönetim ve idare şeklinin olmadığı ve bütün sektörün yapısını net bir şekilde vermenin zor olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, yüksek öğretim sisteminin yüzyıllar önce oluşması ve bu zaman zarfında çeşitli yeni üniversite modellerinin ortaya çıkmasıdır. Yeni kuruluşlar kurulduğunda, hemen hemen hepsi, yönetim ve idare şekillerinde şimdiki sistemden farklı bazı değişiklikleri getirmişlerdir.

Bununla birlikte genel olarak, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde İngiltere’de üniversite sektöründe iki tür kuruluş göze çarpmaktadır: üniversiteler ve politeknikler. Her bir kuruluş farklı tarihsel gelenekleri ve ilişkileri yansıtmaktadır. Bu ülkede 1992 yılında üniversiteler ve politeknikler arasındaki ayırımı kaldırmak amacı ile "Sürekli ve Yüksek Öğretim Kanunu" (Further and Higher Education Act) adlı yeni bir yüksek öğretim kanunu çıkarılmıştır (Knight, 2002: 280). 1992 yılındaki yasa ile yüksek öğretim sisteminde yeni bir düzenleme yapılmış ve politekniklere “üniversite” adını kullanma hakkı verilmiştir. Kanunun amacı, etkin, verimli ve nitelikli öğretim ve araştırmaları fon desteği ile teşvik ederek, öğrencilerin, ekonominin ve toplumun geniş ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu sektördeki birleşmeye rağmen, üniversitelerin farklı yönetim ve idare şekilleri vardır (Ackroyd, P&S, 1999: 2–3).

Günümüze gelindiğinde, üniversite yönetiminin yasal dayanakları, boyutu ve üyeleri 1992 öncesi üniversitelere nazaran büyük ölçüde değişmiştir. 1992 öncesi üniversitelerinde senato, yeni üniversitelerin akademik kurullarından daha büyük güce sahip idi ve birçok önemli konu hakkında fikir beyan edip, tavsiyelerde bulunabilirdi. 1992 sonrası üniversitelerinde ise, akademik kurulların sorumlulukları kısıtlanmıştır (Buckland, 2004: 250).

İngiltere’de üst kuruluş olarak “Üniversite Fonlar Konseyi” (Universities Funding Council) ve en üst organ olarak da bir genel kurul (university court) vardır. Çok kalabalık olan bu kurul, yılda bir defa toplanarak, yönetmelikler ve üniversitenin mali durumu hakkında verilen raporu dinleyerek onaylar. Örneğin Nottingham Üniversitesi

Kurulu'nun 421 üyesi vardır ve bunlardan 50'si üniversite içindeki profesörler, yurt müdürleri ve kütüphane müdürlerinden oluşmaktadır. Diğer üyeler, mezunlar, yerel yönetim temsilcileri, kilise, bu yörenin parlamenterleri, yöredeki ilk, orta ve diğer yüksek öğretim kurumları ile mesleki kuruluşların temsilcileri, Kurul'un kendi atadığı üyeler ve kraliyet konseyinin atadığı üyelerdir. Başkanı Kurul üyelerinden, kraliyet ailesinden ya da toplumdaki ünlü kişilerden seçilir. Yılda bir defa toplanır, üniversitenin mali durumu hakkında verilen raporu onaylar.

Üniversitenin idari ve mali yetkileri, yönetim kurulunda (*council*) dadır. Örneğin Nottingham Üniversitesi'nin yönetim kurulu 50 üyeli olup, 6' sı genel kurul, 12' si yönetim kurulu, 12' si senato, 2' si mezunlar, 2' si öğrenci birliği, 8' i yerel yönetimlerce atanır. Kalanları, devamlı personel, eski başkanlar ve genel sekreterdir. Senato, Nottingham Üniversitesi'nde 192 üyedir. Bunların 11'i öğrenci temsilcisi olup, diğerleri genel sekreter, dekan, bölüm başkanı, profesörler, fakülte temsilcileri, kütüphane ve yurt müdürleridir (Korkut, 2001: 62).

Üniversitenin bütçesinin hazırlanması, gelir kaynaklarının idaresi, her düzeydeki yönetici, öğretim elamanı, idari ve teknik personelin atamaları ve üniversite ile ilgili yönetmeliklere son şeklinin vererek genel kurula sunma yetkisi yönetim kurulundadır. Bu kurul genellikle yılda beş defa toplanır. Gerek genel kurul gerekse yönetim kurulunun üyeleri ömür boyu görev yapar (YÖK, 1996: 33).

Bunlardan başka İngiltere'de, üniversitelerin gelir kaynakları, devlet yardımları, öğrenci harçları, bölgesel eğitim kurumlarından sağlanan bağış ve benzeri gelirlerden oluşmaktadır. Üniversite gelirlerinin %11' i öğrenci harçlarından ve kalan kısmının çoğu da vergilendirme yoluyla sağlanmaktadır (Erdoğan,2003: 177).

1.5.1.2. Amerika Birleşik Devletleri

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere yıllardır öncülük yapan ve çağdaş üniversite anlayışının en iyi örneklerini bünyesinde bulunduran Amerika Birleşik

Devletleri, 3000'ini aşkın yüksek öğretim kurumu ile yerküre üzerindeki en büyük yüksek öğretim sistemine sahip bulunmaktadır ve halen bu ülke nüfusunun %50'si şu an yüksek öğrenim görmektedir.

Daha öncede belirtildiği gibi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yüksek öğretim kurumlarının %54'ü özel, %46'sı kamu kuruluşudur.

Amerika'da ilk üniversite eğitiminin temelleri 1700 yıllarında bir dini grup tarafından atılmış olup, rahip yetiştirme amaçlı bu kurumları zamanla profesyonel eğitim kurumları izlemiştir. Eyalet üniversiteleri de denen kamu üniversiteleri, 1862 yılında Kongre tarafından çıkarılan kanunun (The Land Grant College Act) yasallaşması ile büyük değişim göstermiş ve yüksek eğitimde tarım, mekanik ve sanat konularına ağırlık verilmeye başlanmıştır (YÖK,1996: 34–35).

ABD'nin 1950'li yılların sonu ve 1960 yılı başlarındaki fen programlarını geliştirmeye yönelik eğitim reformlarının temelinde rekabet ettiği ülkelerin eğitim sistemleri yoluyla elde ettikleri başarılar gelmektedir. Eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin Sputnik'i uzaya fırlatması, ABD'nin geri kaldığının iddia edilmesi belirtilen eğitim reformları için gerekçe oluşturmuştur [(Parkay and Hardcastle 1990: 30–31; Bracay 1996) aktaran Aksoy 2003: 2].

1963 yılında çıkarılan yüksek öğretim ile ilgili kanunla (The Higher Education Facilities Act), bir eyaletin Federal Hükümet tarafından finanse edilen yüksek öğretim ile ilgili bir programa katılabilmesi için, o eyaletteki yüksek öğretim faaliyetlerini planlayıp, koordine edecek, eyalet hükümetine bağlı bir organın bulunması zorunlu hale getirilmiştir. Buna benzer hükümler, 1965'te çıkarılan yasa (The Higher Education Act of 1965) ile 1972 yılında buna eklenen maddelerde de yer almış ve özel yüksek öğretim kurumlarının da bu tür kurullarda temsiline imkân sağlanmış ve söz konusu yasalar neticesinde her bir eyalette eyalet düzeyinde bir ara kuruluş oluşturulmuştur (YÖK, 1996: 35).

Amerikan üniversite yönetim sistemi üniterdir. Tek bir kişi -rektör- işin başındadır. Normal olarak, eğitim politikasında, yani ders programları, verilen diplomaların niteliği, öğretim üyelerinin seçimi, kabul şartları vs. gibi konularda karar öğretim üyelerine bırakılmaktadır. Ancak, bütçe, bağışlara dayalı programların yönetimi, yeni programlar hakkında karar verme, uzun vadeli planlar ve benzeri konularda yetki, bir müteveli heyetine karşı sorumlu, bir rektörün başkanlığını yaptığı bir hiyerarşinin elindedir (Rosovsky, 2003: 25).

1.5.2. Kıta Avrupası Ülkeleri ve Japonya'daki Üniversite Yönetim Sistemleri

Kıta Avrupası ülkeleri ile Japonya'daki kamu üniversiteleri doğrudan Eğitim Bakanlıklarına bağlıdır. Bu ülkelerde, bileşimi ülkeden ülkeye, hatta bir ülke içinde eyaletten eyalete ve üniversiteden üniversiteye değişen bir seçiciler kurulu rektörü seçer veya rektör adaylarını tespit eder.

Kıta Avrupası ülkeleri ve Japonya ile Anglo-Sakson ülkeleri arasındaki en büyük fark, ikinci grup ülkelerde rektörün, üniversitenin başlıca icra organı olarak güçlü idari ve mali yetkilerle donatılmış olmasına karşılık, birinci grup ülkelerde, rektörün kısa süreler için seçilmesi, kurullara başkanlık etmesi ve sembolik olarak üniversitenin akademik lideri olmadan öte yetkilerinin bulunmamasıdır. Başka bir deyişle, Kıta Avrupası ülkeleri ile Japonya'da, devlet, üniversiteleri yönetme yetkisini kendi elinde tutmaktadır. Ancak 1960'lı yıllardan sonra öğrenci ve üniversite sayılarının artması üzerine bu ülkelerde de merkezi ara kuruluşlar teşkil edilmiş ve üniversite mensubu olmayan, toplumda temayüz etmiş kişiler, üniversiteleri yöneten kurullarda ağırlıklı olarak yer almaya başlamıştır (YÖK, 1996: 41).

1.5.2.1. Almanya

Alman Üniversite Sistemi'nde, Wilhelm von Humbolt'un Berlin Üniversitesi'ni kurmasından bu yana "bilimsel araştırma ve öğretim özgürlüğü" prensibi geçerli olmaktadır. Bu da Alman üniversitelerinin mesleki eğitim merkezleri olmaktan daha

çok, bağımsız temel bilimsel araştırma ve uygulama yerleri olduğunu açıkça belirtmektedir. Üniversite öğretimi belirli kurallara göre olup, bilim dalları kendi ilgi ve araştırma sahaları içinde hareket serbestliğine sahiptir (Kreysing, 2002: 553).

Bugünün Almanya'sında 300'ün üzerinde yüksek okul bulunmaktadır. Bunlardan 115'i üniversite, 151'i meslek yüksek okulu ve 51'i ise sanat ve müzik yüksek okullarıdır. Almanya'da yüksek öğretim kurumları 26 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe giren "Yüksek Öğretim Çerçeve Yasası" (Hochschulrahmengesetz) ile düzenlenmiş, bu yasa 9 Nisan 1987 tarihinde değişikliğe uğramıştır. Bu genel yasadan ayrı olarak, her eyaletin yüksek öğretim kurumlarının o eyalet hükümeti ile ilişkileri ayrı yasalarla düzenlenmiştir.

Almanya'da Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı (Kulturministerkonferenz) ve Alman Rektörler Konferansı (Rektoren Konferenz) şeklinde ara kuruluşlar bulunmaktadır. Almanya'da üniversitelere kaynak verilmesi ve dağıtılması yetkisi Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na ve Eyalet Eğitim Bakanlığı ile Eyalet Eğitim Bakanlıkları, Max Planck Araştırma Enstitüsü temsilcilerinin, Alman Rektörler Konferansı üyelerinin oluşturduğu Milli Akademik Konsey (Wissenschaftsrat) vardır. Bu konsey, yüksek öğretim kurumlarının yapı, müfredat programı ve öğrenci kontenjanlarının planlanması gibi konularda bağlayıcı olmayan önerilerde bulunmaktadır (Korkut, 2001: 37).

Almanya'da üniversiteler, başkanlık (President) veya rektörlükle (Rektor) yönetilmektedir. Rektörlük sisteminin geçerliği olduğu üniversitelerde, rektör o üniversitenin profesörleri arasından seçilir ve hizmet süresi en az iki yıldır. Yönetim; rektor, rektörün başkanlığında rektör yardımcıları (Prorektoren) ve hükümet temsilcisinden (Kanzler) oluşan bir kurul tarafından yönetilmektedir. Başkanlık sisteminde ise, bu göreve gelmek için yüksek öğrenim görmüş olma ve uzun bir süre üst düzey sorumluluk taşıyan görevlerde bulunmuş olma şartı aranmaktadır. Başkanların görev süreleri de dört ile sekiz yıl arasında eyaletlere göre değişmektedir ve üniversitelerin belirlediği adaylar arasından Eğitim Bakanı tarafından atanırlar (Korkut,2001: 39).

Rektör veya Başkan, her ikisi de üniversitenin akademik lideri olup dışarıya karşı üniversitenin yönetimden sorumludur ve bu konularda özel yetkilerle donatılmışlardır. İdari ve mali yetkilerden ise hükümet temsilcisi sorumludur (Mayntz, 2002: 23).

Alman Üniversitelerinde, en yüksek düzeyde olan akademik kurulun ismi ve oluşum biçimi eyaletlere göre değişmektedir. Örneğin, Giessen Üniversitesi'nin Akademik Kurulu (Konvent) 40 öğretim üyesi, 10 diğer akademik üyesi, 10 idari ve teknik personel, 10 öğrenci temsilcisinden oluşmaktadır. Göttingen Üniversitesi'nin Akademik Kurulu (Konzil) ise 130 kişiden oluşmaktadır.

Alman Üniversitelerinde senato denilen akademik kurulda, dekanlar doğal üye olup, öğretim üyeleri çoğunluktadır. Senato, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini planlar, eşgüdüm, rektör veya başkan adaylarını tespit eder. Örneğin Bonn Üniversitesi'nde sadece senato vardır. Senatoyu rektör, rektör yardımcıları, sekiz fakülte dekanı, bir profesör temsilcisi ve üç öğrenci temsilcisi oluşturur. Rektör, üst kurullar ile senatonun başkanıdır. Hükümet temsilcisi, bazı eyaletlerde üst kurul ve senatonun doğal üyesi durumundadır. Diğer taraftan Hür Berlin Üniversitesi'nde mütevelli heyet durumunda üst kurul ve senatodan ayrı bir kurul vardır. Bu kurulu beş senato temsilcisi, üç Berlin Şehir Temsilcisi, dört sendika temsilcisi, iki öğrenci temsilcisi oluşturur (Korkut, 2001: 41).

1.5.2.2. Fransa

Fransa'da 26 Ocak 1994'den beri yürürlükte olan 84-52 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na (Loi d'Orientation sur l'Enseignement Supérieur) göre, her üniversitenin yönetiminde 3 ayrı kurulun önemli rolü vardır. Bunlar İdari Konsey (Conseil d'Administration), Bilim Konseyi (Conseil Scientifique), Öğretim ve Üniversite Hayatı Konseyi (Conseil des Études et de la Vie Universitaire) dir. Her üç kurulda da, kurulun amaçları ve işlevlerine uygun olarak, tanımlanmış oranlarda üniversite bileşenleri (öğretim elemanları, lisansüstü ve lisans öğrencileri, üniversite çalışanları, meslek kurumları, toplumda saygınlık kazanmış kişiler v.d.) yer alır. Fransa'da rektör, başkan

ismini alır ve bu üç kurulun ortak toplantısında seçilir ve Milli Eğitim Bakanınca atanır. Rektör adayında profesör olma şartı aranmaz.

Fransa, “Académie” adı verilen 23 eğitim bölgesine bölünmüştür. Eğitim Bakanı tarafından atanan Akademi Rektörleri ilköğretimden yükseköğretime kadar kendi bölgesindeki tüm eğitim faaliyetlerini koordine eder. Bakanı temsil eden akademi rektörü tüm kurullara katılır, ya da temsilcisini yollar.

1985'te kurulan Milli Yüksek Öğretim Konseyi (Conseil National de l'Enseignement Supérieur) Milli Eğitim Bakanının başkanlığında yüksek öğretim kurumları, mesleki kuruluşlar, araştırma kurumları, kültürel kuruluşlar ve öğrenci temsilcileriyle Milli Eğitim Bakanınca toplumda temayüz etmiş kişiler arasından atanan üyelerden oluşur. Bu konseyin başlıca görevleri "milli diploma" veren yüksek öğretim kurumlarının akreditasyonu ve bu diplomalara yönelik eğitim-öğretim programlarının onaylanması, gerekli incelemeleri yaparak yüksek öğretim kurumlarınca önerilen öğretim elemanı atamaları, gerektiğinde bu atamaların yönlendirilmesi ve çeşitli yüksek öğretim kurumları arasındaki ekipman ve teçhizatın paylaşılması hususlarında Milli Eğitim Bakanına görüş ve önerilerde bulunmaktadır.

Bu konseye ek olarak 21 Şubat 1985'te kurulan Milli Değerlendirme Komitesi (Comité National d'Évaluation) Milli Eğitim Bakanının başkanlığında Milli Yüksek Öğretim Konseyi'ne benzer bileşime sahip bir kuruldur. Milli Değerlendirme Komitesi'nin başlıca görevleri yüksek öğretim kurumlarını ve bunların faaliyetlerini değerlendirmek, eğitim, öğretim, araştırma ve öğrenci kabulü konularında verimliliğin artırılması için kurumlara önerilerde bulunmak ve yüksek öğretim kurumlarının vermekle yükümlü olduğu nitel ve nicel bilgilere dayanarak yıllık ve 4 yıllık raporlar hazırlayıp Fransa Cumhurbaşkanı'na sunmaktır.

Profesör ve doçent düzeyindeki atamalar, ilgili üniversitenin önerisi üzerine Milli Yüksek Öğretim Konseyi'nin görüşü alınarak, yerine göre, Fransa Cumhurbaşkanı'na veya ilgili bakan tarafından yapılır (84-431 sayılı kararname). Diğer düzeylerdeki kişiler Milli Yüksek Öğretim Konseyi'nin belirlediği esaslara göre yapılan sınavlarla işe alınır. Bunların atanmaları bakanın onayına bağlıdır.

Fransa'da 4 Temmuz 1990'da çıkarılan kanunla, 1991'den sonra kurulan üniversitelerin yönetiminde, o üniversitenin mensubu olmayan kişilerin ağırlığı artırılmış, kurul sayısı üçten ikiye indirilmiş ve bu üniversitelerin rektörlerini atama yetkisi doğrudan bakana verilmiştir (www.dogramaci.com).

1.5.2.3. Japonya

İlk Japon üniversitesi 1887 yılında Tokyo Üniversitesi adıyla, Tokyo'da hükümet tarafından kurulmuştur. Hukuk, tıp, edebiyat ve fen bilimleri olmak üzere dört fakülteden oluşan üniversite, 1900'lü yıllara gelindiğinde mühendislik ve ziraat fakültelerinin de kurulmasıyla fakülte sayısını altıya çıkartmıştır (Arima, 2002: 17). 1947 yılında 59 üniversitesi bulunan Japonya'da bugün, 510 özel ve devlet üniversitesinde 2.1 milyon öğrenci eğitim görmektedir. Üniversitelerin 95'i devlet, 40 tanesi yerel yönetimlerin elinde ve geriye kalanlar da özel üniversitedir (Erdoğan, 2003: 123).

Japon yüksek öğretim kuruluşları 1990'lı yıllardan itibaren birçok reformu gerçekleştirmiştir. Özellikle 1991 yılındaki "Standarts for the Establishment of Universities Act" ile başlayan bu reform hareketleri öğretim, bilimsel araştırma ve yönetim konularında olmuştur. Öğretimdeki reform, müfredatın yeniden şekillendirilmesi ile ilgilidir. 1997 yılına gelindiğinde dört yıllık üniversiteler ve kolejlerin %97'si müfredatlarını öğretim kalitesini arttırdığı gerekçesiyle yeniden yapılandırdıklarını rapor etmişlerdir. Bilimsel araştırma politikalarına bakıldığında, 1995 yılındaki "The Science Technology Law" bu konuya verilen önemi vurgulamaktadır. Bu sayede araştırma fonlarının, hizmetlerin ve araç-gereçlerin tedarik edilmesi kolaylaşmıştır. Aynı zamanda bilimsel araştırmayı hareketlendirmek ve etkili yönetimi gerçekleştirebilmek için de, kendi kendini izleme ve değerlendirme yöntemleri sistemleştirilmiştir (Reiko, 2001: 278-279).

Japonya'daki devlet üniversiteleri doğrudan Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'na bağlıdır. Devlet yüksek öğretim kurumları, bu bakanlık tarafından finanse edilir, işletilir

ve denetlenir. Yerel düzeydeki yüksek öğretim kurumları ise, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından kısmen finanse edilir ve bu bakanlıkça belirlenen usul ve esaslara göre, yerel yönetimlerce işletilir ve denetlenir. Özel yüksek öğretim kurumları ise bakanlıkça denetlenir, fakat kendi mütevelli heyetlerince yönetilir. Bu mütevelli heyetlerinin yetkileri daha önce değinilen Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mütevelli heyeti gibidir.

Japon üniversitelerinde rektörün karşılığı başkandır (*president* veya *gakuchō*). Devlet üniversitelerinde başkan adayları, o üniversitenin profesörleri arasından üniversite konseyince seçilir ve görevdeki başkanın önerisi üzerine Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanı tarafından atanır. Bakan, önerilen adayları reddetme yetkisine sahiptir. Başkanın görev süresi dört yıldır. Süresi biten başkan, bir defaya mahsus olmak üzere yeniden seçilebilir. Yerel üniversitelerde, atama vali veya belediye başkanı tarafından yapılır. Başkanın başlıca görevleri üniversite konseyine başkanlık etmek ve senatonun kararlarını uygulamaktır.

Üniversitenin mali ve idari işlerinden sorumlu olan genel sekreter, üç veya beş yıllık süre için yerine göre Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanı tarafından atanır ve protokolda başkandan sonra gelmektedir. Merkezi hükümet, yerel yüksek öğretim kurumlarına da yerel yönetimler kanalıyla kaynak sağlamaktadır.

Özel yüksek öğretim kurumları da merkezi hükümetten iki kanalla mali yardım almaktadır. Bunlardan birincisi özel projeler için doğrudan ilgili kuruma tahsis edilen kaynaklardır. Bunun dışında, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, ülkede özel eğitim kurumlarını teşvik ve geliştirme amacıyla kurulan Japon Özel Eğitim Geliştirme Vakfı'na hibede bulunur. Bu vakıf, kendisine hibe edilen kaynakları özel eğitim kurumları arasında dağıtır. Özel yüksek öğretim kurumlarının cari giderlerinin yaklaşık %35'i bu kaynaklardan sağlanmaktadır (YÖK,1996: 50).

Japonya'daki özel yüksek öğretim kurumlarının, daha önce değinilen Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sistemle yönetilen özel kuruluşların tamamen benzeri olduğu göze çarpmaktadır.

1.5.3. Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşumu

Üniversite kurumunu yaratan ve tüm dünyaya yayılmasını sağlayan, 20.yüzyılın başına kadar bu alanda rakipsiz olan Avrupa Üniversiteleri 20. yüzyılın ortalarından itibaren bir duraklama dönemine girmiş ve üstünlüklerini ABD'ye kaptırmışlardır. Shanghai indeksine göre dünyanın en iyi 20 üniversitesinin 17'si ABD'de, 2'si İngiltere'de ve 1 tanesi de Japonya'dadır.

Küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek tek bir pazar ve tek bir blok halinde “dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü” olmayı hedefleyen Avrupa, bu hedefin odak noktasında yer alan üniversitenin sorunlarına ciddi olarak ancak 1990'lı yılların ortasından itibaren eğilmeye başlamıştır. Bu yıllarda İngiltere dışındaki Avrupa yüksek öğretim sistemi genelde,

- Aşırı merkeziyetçi bir yönetim, kısıtlı idari ve mali özerklik,
- Düşük ve azalan kamu kaynakları ve alınamayan öğrenci harçları,
- Eğitimde verimsizlik; çok düşük mezuniyet oranları ve uzayan eğitim süreleri,
- Araştırmada verimsizlik,

gibi temel sorunlarla karşı karşıya bulunmakta idi.

1990'lı yıllar boyunca ve 2000'li yılların başında hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri, kendi yüksek öğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla idari ve mali konularda yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu düzenlemeler ile bazı ülkelerde (Avusturya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Romanya, Macaristan) radikal değişimler, diğer bazı ülkelerde ise (Almanya, Fransa, İspanya) birtakım iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak tüm Avrupa ülkelerini ve özellikle AB' yi ilgilendiren ortak sorun ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine ve en önemlisi kalite ve eğitim süreçlerine sahip olmasıdır. Bu farklılıklar eski sosyalist ülkelerin Avrupa ile bütünleşmesinden sonra daha da artmış ve Avrupa'da ve öncelikle AB'de yüksek öğretim sistemlerinin uyumlaştırılması, yakınlaştırılması ve uzun dönemde ortak bir “Avrupa Yüksek Öğretim Alanı” (*European Higher Education Area EHEA*) oluşturulması girişimini tetiklemiştir.

AB ve çevresindeki ülkeler için ortak bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması;

- Hizmetlerin serbest dolaşımı önündeki bazı engellerin, diplomaların tanınması ve akreditasyon mekanizmalarıyla kaldırılması,

- Öğrenci hareketliliğinin artırılması ve ortak bir “Avrupalı” bilinç ve kültürünün oluşturulması,

- Üniversiteler arasında işbirliği yoluyla bilim ve teknolojide rekabet gücünün geliştirilmesi,

bakımından büyük önem taşımaktadır (YÖK, 2006: 48–49).

Yüksek öğretimdeki okullaşma oranına bakılacak olursa, bu oran Avrupa Birliği'nde %52, ABD'de %82' dir. Diğer taraftan Avrupa Birliği' nin yüksek öğretime ve araştırma-geliştirmeye ayırdığı kaynaklar ABD'nin çok gerisindedir.

Bu sebeple, yüksek öğretim sisteminde öngörülen yapısal değişiklikler için ilk ciddi adım 25 Mayıs 1998'de, Sorbon Üniversitesinin 800'ncü kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere'nin yüksek öğrenimden sorumlu bakanları tarafından yayımlanan Sorbon Deklarasyonu ile atılmıştır.

Sorbon Deklarasyonu ile üniversitelerin, Avrupa'nın kültür boyutunu geliştirmedeki önemli rolü açıkça vurgulanmıştır. Deklarasyonun altını çizdiği bir başka önemli nokta da, Avrupa vatandaşlarının tüm kıtada serbest dolaşabilmelerinin, çalışabilmelerinin ve bir bütün olarak Avrupa'nın gelişmesinin tek yolu olarak bir Avrupa yüksek öğretim alanı ortaya konmasıdır.

Bu gelişmeyi, Avrupa'daki 31 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde imzalanan “Bologna Deklarasyonu” izlemiştir ve imzalanan bu bildiri, Sorbon hedeflerinin, benzer görüş ve gerekçelerle, daha belirginleştiği ve takvime bağlandığı bir toplantının ürünüdür.

Bologna Deklarasyonu, Sorbon Deklarasyonu'nda yer verilen “Bilim Avrupası” kavramını, Avrupalılığı pekiştirecek, yeni binyılın getireceklerini karşılayacak,

paylaşılan değerleri ve ortak toplumsal-kültürel mekâna ait olma bilincini yaygınlaştıracak bir unsur olarak yinelemiştir. Bu ikinci bildiriyle, Avrupa kültürünün gelişmesinde üniversitenin oynadığı odak rolü vurgulayan *Sorbon Deklarasyonu*'nun, Avrupalıların devinimine, iş bulabilmesine ve kıtanın bütünsel gelişimi için “Avrupa Yüksek Öğretim Alanı” yaratılmasına verdiği önem anımsatılmıştır. *Bologna Deklarasyonu*, ayrıca, eğitimin ve eğitimde işbirliğinin, demokratik toplumların gelişmesi ve güçlenmesindeki önemine dikkat çekmiş ve bu amaçla tanımladıkları altı hedefe ulaşmak için politikalarında eşgüdüm sağlama kararlılığını taşıdıklarını bildirmişlerdir:

1. Avrupa yüksek öğretiminin uluslararası yarışabilirliği ve Avrupalılara iş olanağının artabilmesi için (“diploma eki” uygulaması ile birlikte) kolay anlaşılır ve kıyaslanabilir dereceler sisteminin benimsenmesi.
2. İki dereceli lisans/lisansüstü sisteminin benimsenmesi. Lisansüstü, en az üç yıllık bir lisans programının bitirilmesini gerektirecektir; lisans derecesi meslek uygulaması için yeterli sayılacaktır.
3. Öğrenci devinimini en geniş biçimde artıracak bir kredi sisteminin kurulması. Krediler, yaşam boyu öğrenim dâhil, üniversitelerin onayladığı yüksek öğretim dışı ortamlardan da kazanılabilecektir.
4. Dolaşımın önündeki engellerin kaldırılarak devinimin artırılması (öğrenciler, öğretim elemanları, araştırmacılar ve yönetici kadro için).
5. Kalite güvencesi için kıyaslanabilir ölçüt ve yöntemlerin geliştirilmesini gözetten bir Avrupa işbirliği.
6. Ders programlarının geliştirilmesinde, kurumlar arası ilişkilerde, öğrenci ve öğretim elemanlarının devinimi ve bütünleştirilmiş eğitim ve araştırma programlarında Avrupalılık boyutunun güçlendirilmesi.

Bu kararlar doğrultusunda Mayıs 2001 de Prag’da, Türkiye’nin de katılımıyla 33 Eğitim Bakanı “Avrupa Yükseköğretim Alanı’na Doğru” başlıklı bir ortak bildiri yayınlayarak ve Bologna bildirisinde ortaya konan 6 eylem başlığı doğrultusundaki gelişmeleri değerlendirilerek,

7. yaşam boyu eğitimin geliştirilmesi

8. öğrencilerin AYA'nın oluşturulmasında etkin katılımlarının sağlanması ve

9. AYA'nın diğer ülke öğrencileri açısından çekiciliğinin artırılması ve Avrupa' da sınırlar ötesi eğitimin geliştirilmesi için işbirliğine gidilmesi,

hedeflerini eklemiştirler. Bu toplantıda ayrıca, Bologna Süreci'nin öngördüğü eylem başlıklarının gerçekleştirilmesi için alınacak önlemleri karara bağlamak ve süreç gelişimini takip etmek üzere; üye ülke temsilcilerinden oluşan “ Bologna İzleme Grubu”nun Bologna Süreci'nin sürekli gelişmesinden sorumlu olmasına karar verilmiştir.

1999 Bologna ve 2001'de Prag bildirimlerinden sonra 2003 yılında Berlin'de açıklanan “AYA'nın Gerçekleştirilmesi” başlıklı bildiri 40 ülke tarafından imzalanmıştır. Bu bildiri de Sorbonne, Bologna ve Prag'da belirlenen 9 eylem başlığına eğitim programlarının 2 yerine 3 aşamalı olarak düzenlenmesi (lisans, yüksek lisans ve doktora), bu amaçla “Doktora” programlarının da ülkeler arasında uyum sağlayacak bir şekilde yapılandırılması ve böylece doktora öğrencilerinin hareketliliğinin artırılması ve araştırma alanında kurumlar arası işbirliğine ivme kazandırılması 10. eylem başlığı olarak belirlenmiştir. Doktora programlarının Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı arasındaki bağı oluşturması öngörülmüştür.

Prag bildirisiyle 2001 yılında oluşturulan izleme grubu, Bologna sürecinin öncelikli hedefleri olan;

- kalite güvencesi,
- 2 aşamalı sistem,
- diplomaların ve eğitim sürelerinin denkliğinin tanınması,

konularında 2005 yılında üye ülkelerin eriştikleri düzeyi belirlemek için kapsamlı bir değerlendirme yapmıştır (YÖK,2006: 50–51).

Bologna Süreci'nde Türkiye'nin aldığı yolu saptamak için yapılan değerlendirmenin sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Türkiye'nin Bologna Karnesi, 2005 (YÖK, 2006: 51)

KALİTE GÜVENCESİ	ORTA
Ulusal Kalite Ajansı	ORTA
Kullanılan Ölçütler	ORTA
Öğrencilerin Katılımı	ORTA
Uluslar Arası Katılım	ORTA
İKİLİ SİSTEM	MÜKEMMEL
Uygulama Düzeyi	MÜKEMMEL
Öğrenci Oranı	MÜKEMMEL
1.den 2. ye geçiş	ÇOK İYİ
DİPLOMA VE EĞİTİM SÜRELERİNİN TANINMASI	ÇOK İYİ
Diploma Eki	ÇOK İYİ
Lizbon Konvansiyonu	İYİ
ECTS	ÇOK İYİ
GENEL	İYİ

Bu tablodan görüleceği üzere, Türkiye'nin durumu kalite güvencesi konusu dışında iyidir. Kalite Güvence konusunda da zaman kaybetmeden durumunu düzeltmesi, 2007 yılı sonuna kadar Ulusal Kalite Güvence Sistemini gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye Bologna sürecine uyumu birçok Avrupa ülkesinden daha kolaylıkla gerçekleştirmektedir. Bologna Süreci hükümetler tarafından "yukarıdan" başlatılan ve sürdürülmeye çalışılan bir süreçtir. Bu sürecin baş aktörleri olan yüksek öğretim

kurumları süreçte yeterli rol alamamışlardır. Bu kurumlar adına “Avrupa Üniversiteler Birliği” (EUA) nin Bologna Süreci hakkında yaptığı değerlendirmeler, “Bologna İzleme Grubu”nun değerlendirmeleri kadar iyimser görünmemektedir (YÖK, 2006: 52).

Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları değerlendirmelerinde “sürecin, yüksek öğretim’de bir kültürel dönüşüm amaçladığını, bunun için zamana ve desteğe ihtiyaç olduğunu, hükümetlerin, amaçlanan hedeflere sadece yasal düzenlemelerle erişilemeyeceğinin bilincinde olmaları, gerçek bir reform için üniversitelerin daha fazla özerkliğe ve kaynağa sahip olmaları gerektiğini ve son olarak da Avrupa’nın gerçek gücünün yüksek öğretimi bugüne kadar toplumsal sorunlara çözüm arayan bir kamu hizmeti olarak algılamasından ve sürekli kamu kaynakları ile beslemesinden kaynaklandığını” vurgulayarak, eleştirel bir tavır sergilemişlerdir.

Ülkemizin Avrupa Yüksek Öğretim Alanı ile bütünleşme çalışmaları, 2001 yılında Bologna Süreci’ne resmi olarak katılımı ile başlamıştır. Bologna Süreci’nin öngördüğü yukarıda belirtilen 10 eylem başlığı kapsamında şimdiye kadar şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

1. YÖK başkanlığının koordinasyonunda yürütülen Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi’ne ilişkin çalışmalar tamamlanmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile, Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulaması, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı sonundan itibaren, tüm yüksek öğretim kurumlarımız için zorunlu bir uygulama haline getirilmiştir. Söz konusu karara göre, Avrupa Kredi Transfer Sistemi kredilerini de içerecek olan ve YÖK tarafından onaylanan ulusal standart modelin asgari koşullarına uygun Diploma Eki, tüm mezunlara, diplomalarına ek olarak, talep üzerine, ilk nüshası ücretsiz olarak ve İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin birinde düzenlenecektir.

2. Bologna Süreci’nin ana eylem başlıklarından biri olan öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayacak ulusal öğrenci birliklerinin kurulması konusunda, YÖK tarafından hazırlanan “Yüksek Öğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yüksek Öğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı

Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 26 Aralık 2005 tarihinde gerçekleştirilen Öğrenci Konseyleri Genel Kurul toplantısında seçimle belirlenen Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi Başkanı ve organları çalışmalarını sürdürmektedir.

3. Bologna Süreci'nin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de, yüksek öğretim kurumlarında, Avrupa düzeyinde tespit edilen ilke ve esaslara tam uyumlu kalite değerlendirme ve geliştirme sistemlerinin kurulmasıdır. Bu kapsamda, YÖK tarafından hazırlanan “Yüksek Öğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik, belirli bir sistem içerisinde yüksek öğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esasları ve bu kapsamda Yüksek Öğretim Üst Kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülüklerini belirlemiştir. Yönetmelik uyarınca Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş olan dokuz kişilik Yüksek Öğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) bu konudaki çalışmaları yürütmek ve koordine etmek üzere oluşturulmuş ve göreve başlamıştır. Bu çerçevede, yüksek öğretim kurumları kendi kurumsal temelleri üzerinde bu yıldan başlamak üzere her yıl Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsur olan “iç değerlendirme” çalışmalarını gerçekleştirecekler ve elde edilen sonuçlar ışığında kendi stratejik planlarını oluşturacak ve sürekli ölçme ve iyileştirme süreci ile kendi gelişmelerini periyodik olarak gözden geçireceklerdir. Diğer taraftan yönetmelik ve bu çerçevede oluşturulan ilke ve esaslar kapsamında yüksek öğretim kurumlarının, yine Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsurlarından biri olarak görülen “dış değerlendirme” süreçlerine açık olup, her beş yılda bir bu süreci uygulamaları öngörülmektedir.

4. Yüksek öğretim yeterlilikleri çerçevesi ile ilgili Bologna Süreci eylem maddesi konusunda çalışmalar yürütülmektedir. Mühendislik yeterliliklerine ilişkin çalışmaların 2006 sonunda tamamlanması planlanmaktadır. Diğer sektörlere ilişkin çalışmalar ise 2007 sonunda bitirilmek üzere takvime bağlanmıştır.

5. Ülkemiz tarafından 1 Aralık 2004 tarihinde imzalanan “Avrupa Bölgesinde Yüksek Öğretim ile ilgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı Kanunla onaylanıp 28.02.2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu Sözleşmenin “Diplomaların Değerlendirilmesiyle ilgili Temel İlkeler” başlıklı III. Bölümünde yer alan 5 temel ilkesi uyarınca, denklik başvurusu değerlendirmelerinde esas alınmak üzere, Yurtdışı “Yüksek öğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği”nde gerekli düzenlemeler yapılması, 13.04.2006 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile kabul edilmiştir. Söz konusu sözleşmenin öngördüğü değişiklikleri içeren yeni yönetmelik 2006 yılı içinde çıkarılacaktır (YÖK, 2006: 52–53).

2. İKİNCİ BÖLÜM: ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ VE İDEAL ÜNİVERSİTE KAVRAMI

2.1. YÖNETİM KAVRAMI VE ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ

Yönetim, amaçların saptanması, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerin belirlenmesi, belirlenen faaliyetleri hayata geçirmek üzere uzun ve/veya kısa dönemli planların yapılması, bu planlara uygun olarak kaynakların örgütlenmesi, örgütlerin harekete geçirilmesi, eylemde bulunma sürecinde dış ve iç çevre unsurları arasında uyumun sağlanması ve sürecin her aşamasının denetlenmesi, denetim sonucu gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi sürecidir (Sucu, 2000:1). Diğer bir tanımda da, “organizasyonun belirlenen amaçlara ulaşması için, var olan kaynaklarını etkin, becerikli ve rasyonel bir şekilde kullanmasını sağlayan süreç” (Lewis, Goodman and Fandt, 1995: 5) olarak ifade edilmiştir. Toplumsal hayata bakıldığında yönetim, en küçük bir birim olan aileden genel olarak devlete kadar her aşamada varlığını hissettirmektedir.

Doğaları itibariyle açık sistem olan ve karmaşık bir örgüt yapısına sahip olan üniversiteler de, devlet, iş çevresi, öğrenciler ve aileleri, kurucular, finansman sağlayanlar, personel vs. gibi iç ve dış çevre unsurları ile sürekli etkileşim halinde olmak zorunda olduklarından, girdileri ve çıktıları bulunmaktadır. Bu yüzden, bütün bu faaliyetlerin belirli bir yönetim yapısında gerçekleşmesi gerekmektedir.

Deming, “yönetim”i kalite ile eş tutmaktadır ve bir kurumun gelişmesindeki en kritik etkenin üst yönetimin liderliği olduğunu savunmaktadır. Ona göre, üst yönetimin kendisini kalite ve verimliliğe adanması da yeterli değildir. Yönetici, sorumluluklarını bilmek ve gerekenleri yapmak zorundadır. Bunun için Deming felsefesini oluşturan ilkeler bir bütün halinde uygulanmalıdır. Deming, yönetimin yapması gerekenleri 14 noktada toplamıştır. 14. noktada, Deming yedi aşamalı bir plan öne sürmektedir ve bu planın eğitim kurumları için de geçerli olduğu kabul edilmektedir. Bu yedi aşama kısaca şöyledir:

- 1- Yönetim, TKY’ ne başlarken, hedefler ve engeller hususunda hemfikir olmalıdır.
- 2- Yönetim, geleneği yıkma cesaretine sahip olmalıdır.

- 3- Yönetim, yeni bir “kalite organizasyonu” yapılandırırken, kalite iyileştirme görevine üst yönetime doğrudan bağlı bir yönetici atamalıdır.
- 4- Yönetim, eğitim kurumunun her yerinde sürekli iyileştirmeleri gerçekleştirmede destek sağlayacak bir yapıyı derhal oluşturmalıdır.
- 5- Yönetim, çalışanlara değişimin neden gerekli olduğunu ve bu değişimin organizasyondaki herkesi içereceğini açıklamalıdır.
- 6- Yönetim, her aktivitenin ve her işin kendine özgü müşterileri ve tedarikçileri olduğunu açıklamalıdır.
- 7- Yönetim, eğitim kurumlarındaki tüm çalışanların takım çalışmalarına aktif olarak katılımlarını sağlamalıdır (Dahlgaard & Kristensen, 1995: 4 [akt. Oğuz v.d., 2004: 147]).

Akademik bir disiplin olarak ele alınca, yönetim, bir süreç olarak düşünülmelidir. Uygulamada yöneticiler, örgütten örgüte az çok değişiklikler söz konusu olsa bile, çok kez şu beş görevi üniversite yönetim süreci içinde de yerine getirirler: planlama, organizasyon (örgütlenme), yürütme, eşgüdümleme (koordinasyon), denetim. Aşağıda yönetimin bu beş işlevi ve bunlara bağlı olarak başka işlevleri üzerinde ayrıntılı olarak aşağıda durulacaktır.

2.1.1. Planlama

Planlama, yönetim işinin birinci ve en önemli safhasıdır. Yönetim süreci çerçevesinde planlama, planı ortaya çıkarmak için sarf edilen gayretleri, bir süreci ifade eder. Kısaca, herhangi bir konu ile ilgili olarak; neyin, ne zaman, nasıl, nerede, kim tarafından, neden, hangi maliyetle, hangi sürede sorularına cevap vermeye çalışmayı ifade etmektedir (Koçel, 2001: 90–91). Planlama, dıştan gelen baskı ve içten gelen isteklerin, kaynaklar el verdiği ölçüde bütünleştirmeye ve birleştirmeye çalışan bir yönetim fonksiyonudur. Ayrıca, planlamanın sadece planlar oluşturma zorunluluğu değil, mevcut durumu sürekli ayarlayan bir süreç olduğu da unutulmamalıdır.

Günümüzde üniversite, toplumun en etkin araştırma ve kültürel iletişim merkezi haline gelmiştir. Üstün nitelikli insan gücü yetiştirme, bilgi üretme ve yayma yanında

topluma hizmet üniversitenin temel görevleri arasındadır (Elma, Demir, 2000: 294). Planlama faaliyeti de, kamu ve özel üniversitelerinde kesinlikle olan ve olması gerektir ve her üniversitenin bir planlama sistemi ve süreci vardır ki, bunun da sistematik kullanıldığı takdirde üniversitenin etkinliği ve verimliliğine katkıda bulunacak temel işlevi olduğu da bir gerçektir.

Çünkü üniversiteler kısmen kendi faaliyetlerinin yapısı ve doğası gereği, kısmen de bu faaliyetlerin nispi olarak uzun süreyi kapsamaması ve kısmen de bu faaliyetlerin yıllar sonra etki yaratabilmesi dolayısıyla diğer örgütlere oranla daha çok planlamaya ihtiyaç duymaktadırlar.

Üniversitelerde planlama yapılırken sorun olan bazı faktörlerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu faktörler (Elma, Demir, 2000: 294–295):

- Öğrenci akışı: Eğitim için yüksek oranda talep vardır. Özellikle yüksek öğretimdeki talep artışının nedeni insanoğlunun beklentilerindeki patlama, nüfustaki patlama ve bunların eğitim sistemini adapte edilememesidir. Bu sistemdeki yöneticiler sadece kurtarma ve lojistik problemlerle ilgilenmekte, eğitim sisteminin kalitesi ve etkinliği üzerinde hiç durmamaktadırlar. Bu da öğrenci akışını azaltmak yerine arttırmaktadır.
- Kaynak azlığı: Öğrenci akışı sürekli akmasına rağmen eğitime aktarılan kaynaklardaki artış yeterli olmamaktadır. Bu yetersizlik taleplere cevap verilmesini engellemektedir.
- Yükselen fiyatlar: Öğrenci başına düşen gerçek harcamaların amansız bir şekilde artmasından dolayı kaynaklar da hızla azalmıştır ve dolayısıyla eğitim gerilemeye başlamıştır.
- Eğitim çıktılarının uyumsuzluğu: Bu koşullar altında eğitim-öğretim sonucunda elde edilen çıktılar zamana ve koşula uygun olmaz. Eğitim sisteminin çıktıları kaçınılmaz bir şekilde sağlıklı, değişen ihtiyaçlara cevap veremez durumdadır.

- Hareketsizlik ve etkisizlik: Eğitim sistemine verilen tepkiler “alışılmış iş” yöntemi şeklinde yürütülmekle birlikte, artık bu yöntem işlerliğini yitirmiştir. Eskiden iyi işleyen yöntemler artık ihtiyaca cevap veremez hale gelmiştir. Bu eski yöntemler içinde yönetim sistemi, dersler, müfredat, öğretim yöntemleri, sınıflar ve öğretmen yetiştirme modelleri gelmektedir. Bu düzenlemeler, geleneksel eğitim sistemi içinde değişiklik göstermeden olduğu gibi yer almaktadır. Bu “alışılmış iş” gibi görünen metot, gerçekte “alışılmıştan daha kötü iş” konumunda ve kaliteyi düşürücü bir nitelik taşımaktadır.

Diğer taraftan, amaçların birden fazla, iç-içe girmiş ve karmaşık olması durumunda, eğer üniversite yönetimi verimli ve etkin olmak istiyorsa, amaç birliğini sağlayacak bir planlama çabası içinde olmak zorundadır. Kaynakların kıt ve pahalı olması da üniversiteleri daha çok stratejik planlamaya itmektedir.

Stratejik planlama yaklaşımı, amaçlara ulaşmayı engelleyen veya etkileyen olumsuzlukların gelecekteki eğilimlerini ve olası eylemlerini tahmin etme ilkesine dayanmaktadır. Bu arada, amaçlara ulaşmada yardımcı olacak, gelecekteki olumlu dış eğilimler ve olaylarda, stratejik planlama içerisinde değerlendirilmektedir (YÖK, 1994: 3).

Yüksek öğretimde stratejik planlama üniversitenin çalışmalarının işlerliğinin az ya da hiç müdahale gerektirmediği sayılıısıyla başlar. Bu nedenle, dikkat az sayıda problemler ve fırsat alanları üzerinde odaklaşabilir. Bu yaklaşım, planlama çevresine zor tahmin ve kontrol edilebildiğini, planlamanın ekip çalışması gerektirdiğini, mevcut kaynakların sınırlı olduğunu ve bu kaynakların en yüksek etkililiği sağlayacak şekilde bir araya getirilmesi gerektiğini varsayar.

Bu yaklaşım, karar vermede geleneksel üniversite komitesini kullananlara benzer. Burada hem kişisel hem de işlenmiş bilgi kullanılmaktadır. Şöyle ki bu tip planlama, öğretim üyeleri ve diğer personelin kapsamlı deneyim ve teknik bilgilerini işe

koşulmasıyla yüksek öğrenim kurumunu idari işleyiş moduna kolayca uyar. Stratejik planlama kararların alındığı ve uygulandığı prosedüre özel bir dikkat göstererek planlama süresi ile ürünü arasındaki dengeyi sağlar. Stratejik planlama yoğun yatay ve dikey iletişim ve paylaşımaya dayalı açık bir hiyerarşik örgüt yapısını varsayar. İşletmecilik becerileri üzerinde durulur. Stratejik planlama; üniversite üyelerinin genellikle normal yönetim kurulu organıyla yaratıcılığı, esnekliği ve paylaşımcılığı vurgular. Stratejik planlar uzun dönemlidir. Bu planlama süreci içerisindeki yıllarda fırsatlar tanınır, hedefler yeniden tanımlanabilir, kaynaklar yeniden gözden geçirilir, veriler güncelleştirilir, olasılıklar yeniden hesaplanır. Bu nedenle iyi bir stratejik planlamada, önerilen amaç ve araçlar, sorun ve uygulamalarla bağlantılanırken gelecekteki risk azaltılır (Elma, Demir, 2000: 293–294).

Üniversitelerin bir kısmı stratejik planlama hazırlamış, bir kısmı da hazırlama aşamasındadır. Örneğin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin 2002 yılında başlattığı yoğun bir çalışma dönemi sonucunda hazırlanan "*ODTÜ Stratejik Planı 2005 – 2010*", Üniversite Senatosu ve Yönetim Kurulu'nun 8 Mart 2005 tarihli Ortak Toplantısı'nda kabul edilerek uygulamaya girmiştir ve bu planlama süreci aşağıdaki amaçlarla başlatılmıştır (www.metu.edu.tr/ODTU_Srtajetik_Plan_2005_2010):

- (a) Önümüzdeki 10 yıllık bir dönem için üniversitemizin ortak vizyonunun, beklentilerinin ve önceliklerinin somutlaştırılması;
- (b) ODTÜ için 5 yıllık bir "*Stratejik Plan*" hazırlanması;
- (c) *Plan*'da yer alan geleceğe ulaşmak için gerekli mekanizmaların kurumsallaştırılması;
- (d) Stratejik Plan'la birlikte gelişecek kurumsal performans ölçüm sisteminin oluşturulması.

"*ODTÜ Stratejik Planı 2005–2010*", üniversitenin "eğitim", "araştırma" ve "toplumsal hizmet" misyonunun tüm yelpazesini kapsamaktadır. Aşağıda başlıkları verilen 10 Stratejik Program, "*ODTÜ Stratejik Planı 2005 – 2010*"un içeriğini oluşturmaktadır:

- Disiplinler arası sinerjinin artırılması,
- Araştırma ürünlerinin artırılması,
- Yaratıcılığı destekleme mekanizmalarının geliştirilmesi ve yenilikçiliğin özendirilmesi,
- Finansal kaynakların geliştirilmesi,
- Strateji uygulama sisteminin yapılandırılması, katılımcılığın, çalışanların gelişiminin ve kurumsal öğrenmenin desteklenmesi,
- Paydaşlarla iletişim ve işbirliği altyapısının geliştirilmesi,
- Toplumun öncelikli sorunlarına yönelik faaliyetlerin ve topluma açık hizmetlerin desteklenmesi,
- Çalışan memnuniyetinin artırılması,
- Uluslararası düzeyde tanınırlığın artırılması,
- Öğrenci gelişiminin desteklenmesi.

Üniversitedeki yöneticiler, görevlerini başarı ile yerine getirebilmek için belirsizlikleri mümkün olduğunca en aza indirgeyerek, gelecekteki eğilimleri ve olayları en iyi biçimde tahmin etmek durumundadırlar. Bundan dolayı, geleceğin alternatifli tahminlerini yapma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen yöneticiler, kurum ve çevre arasında sıkı bir etkileşimin varlığını kabul ederek, çevreden gelecek olumsuzlukları ve çevrenin kurum için oluşturacağı olumlu fırsatları değerlendirir. Bu aşamada, örgütün zayıf ve kuvvetli yanlarını göz önünde bulundururlar. Gelecekle ilgili tahminler ne kadar sağlıklı olursa olsun, beklenmeyen olaylar ve gelişmeler ortaya çıkabilmektedir. Yöneticiler bu tür ihtimalleri de göz önüne alarak, planlamayı, yeni duruma uyum sağlayabilecek değişiklikleri yapmaya elverişli yapıda yapmak durumundadırlar. Bir kurumun gelecekteki durumunun belirlenmesi, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi, stratejik planlama sürecinin aşamalarını oluşturmaktadır (YÖK, 1994: 4).

Aşağıda genel olarak üniversitelerdeki planlama süreci, unsurları, seviyeleri, yöntemleri ve planlamayı gerçekleştiren kişi ve birimlerle ilgili bilgi verilecektir.

2.1.1.1. Planlama Süreci: Planlama, insanları ve onların isteklerini, finansal kaynakların kıtlığı ve maddi unsurların imkânlarıyla birleştirmeye çalışan sürekli bir süreçtir. Planlama, sadece plan yapma faaliyeti olarak değil, herhangi bir plan oluşturma çabası içine girmeden bile, mevcut durumu sürekli ayarlama süreci olarak düşünülmelidir. Söz konusu süreç, yalnız sistematik olarak yapıldığı takdirde kurum için faydalı olmakta ve amacına ulaşmaktadır. Üniversiteler için sistematik planlama süreci, bilgi toplanmasıyla başlamakta ve üniversiteyi amaçlarına en iyi şekilde ulaştıracak plan ve programların hazırlanmasıyla sona ermektedir. Aşağıda bu süreç içinde yer alan aşamalar kısaca açıklanmaya çalışılmıştır (Hasanov, 2001: 68–69–70):

- 1- Bilgi ve Veri Toplama: Planlamaya farklı türden çok sayıda bilgi toplamakla başlamak çok önemlidir. Söz konusu bilgi ve veriler bölüm ve fakültelerin amaç ve hedefleri, mevcut eğitim programları, eğitim-öğretim araç-gereci, mali kaynaklar vs. ile ilgili olabilir. Planlamada kullanılacak bu bilgiler, üniversitenin kayıtlarından, öğrenci işlerinden, bilgi-işlem merkezinden, dekan veya bölüm başkanları gibi yetkili kişilerden alınabilir.
- 2- Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi: Değişik kaynaklardan elde edilmiş çok sayıda bilgi planlama personeli tarafından analiz edilmeli ve yorumlanmalıdır. Bu aşamada çoğu zaman istatistik tablo, şema, harita, fotoğraf vs. içeren yazılı analizlere kadar gidilmektedir. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi sırasında plan oluşturmada iyi bir çalışma zemini yaratmak ve değerlendirmede bir birlik sağlamak için, ilgili kişilerin sık sık bir araya gelmesi gerekebilir.
- 3- Alternatif Seçimler: Planlama sürecinin en önemli aşamalarından biri de, son karar vermeden önce, bütün mümkün alternatiflerin incelenmesidir. Burada, amaçlar, finansal kaynaklar ve gerekli maddi araç-gereçlerin durumu muhtemel seçenekleri sunacaktır.
- 4- Öncelikler: Genel olarak, üniversitelerin amaçlarının birden çok olması ve bunların hepsine ulaşmada kaynak ve araç-gereçlerin yetersiz kalması bir takım önceliklerin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Öncelikleri

belirlemek çok zor bir karar aşamasıdır; çünkü bu kararlar, her birisinin üniversite içi hayati önem taşıdığı amaçlar arasında bir seçim, bir sıralama yapılmasını gerektirmektedir. Oluşturulan öncelikler, daha sonra özel planlama kararları ve kaynak yaratma çalışmaları için bir rehber haline gelecektir.

- 5- **Güncelleştirme:** Bir plan oluşturulup uygulamaya konduktan sonra, onun periyodik olarak gözden geçirilmesi ve güncelleştirilmesi bir süreç olarak planlama faaliyetlerinin kilit noktasıdır. Söz konusu güncelleştirme veya ayarlama işlemleri bir yıl, üç yıl gibi zaman dilimleriyle sınırlandırılmamalı, planın özünde yatan unsurlarda meydana gelecek değişmelere paralel tutulmalıdır. Örneğin, akademik programların amaçlarında, ekonomik koşullarda, öğrencilerin istek ve ilgi alanlarında ortaya çıkacak her hangi bir değişme böyle bir güncelleştirmeyi zorunlu kılabilir.

Planlama sürecinin yukarıda sıralanan aşamalarına ayrılan süre, verilen önem ve konuyla ilgili yetki ve sorumlulukların dağılımı üniversiteden üniversiteye farklılık gösterebilir; burada önemli olan, planlama sürecinin uyumlu ve sistematik yapılmasıdır.

2.1.1.2. Planın Yapısı: Bir üniversite planı örneği olarak aşağıdaki sorular temel alınabilir. Buradaki her kalem ve soru ayrı ayrı ele alındığında bunlara verilecek cevaplar üniversitenin planını oluşturacaktır:

- Ne iş yapıyoruz? Misyonumuz ve vizyonumuz nedir?
- Temel inançlarımız ve kurumumuzun iş görme ve hizmet verme politikası nedir?
- Şu an mevcut diğer üniversitelere göre bizi çekici ve cazip kılan yönlerimiz ve bunun yanında eksiklerimiz nelerdir?
- Gelecek 10 yılda ülke ve dünya çapında nerede olacağız ve ne gibi akademik alanlarda daha hizmet vereceğiz?

- Mevcut donanımımız ne durumda ve daha iyi bir eğitim-öğretim sağlayabilmek için nelere ihtiyaç duyulacaktır?
- Belirlenen hedeflere ulaşmak için nasıl bir strateji izlenecek?
- Hedeflere ne zaman ulaşılabilecek?
- Kişilere verilen özel sorumluluklar ve iş dağıtımını nasıl olacak?
- Bütün bu belirlenen hedeflerin maliyeti ne olacak?

2.1.1.3. Planlamanın Kapsamı: Üniversitelerde gerçekleştirilen planlama çalışmaları ile mevcut durum saptanabilmekte ve belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı anlaşılabilir. Planlama çalışmalarının en önemli amacı, üniversitenin eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet gibi işlevlerinin gerçekleşmesini sağlayabilmek, kaynakların etkin kullanılmasına olanak vermek, uluslar arası arenada diğer kuruluşlarla rekabet edebilmektir (Rolfe, 2003: 26). Maliyeti yüksek olan ve yoğun bir çalışma gerektiren bu faaliyet, planlama sürecinin kapsamı alanına alınmalı ki, üniversitenin verimliliğine ve etkinliğine arttırılmasına yardımcı olabilsin.

2.1.1.4. Planlama Çeşitleri: Planların gelecekle ilgili kapsadıkları zaman süresine göre çeşitlilik gösterdiği bir gerçektir. Bilindiği üzere 5 yıl sonrasını kapsayan planlar uzun vadeli, 1-5 yıl arasındakiler orta vadeli ve 1 yıla kadar olan zaman süresini kapsayanlar da kısa vadeli planlardır (Koçel, 2001: 97).

Üniversitelere bakıldığında, farklı alan ve konular için yapılacak planlamanın dönemi ve süresi de üst yönetimin aldığı karara göre farklılıklar göstermekle birlikte, üniversitelerde de zaman yönünden genel olarak iki tür planlamadan söz etmek mümkündür; kısa süreli planlar, bir veya daha fazla yıl için yapılan uzun dönemli planlar.

Üniversiteler genelde uzun vadeli planlar yaparlar ve üniversite planlamasında genel olarak bir akademik yıl dikkate alınmaktadır. Ekim-Haziran ayları arasında faaliyet gösteren bir üniversite için yıllık planlama dönemi Ağustos-Eylül aylarında

tepe yönetiminin liderliğinde bir sonraki eğitim-öğretim yılı için planlama fikir ve düşünceleriyle başlar. Söz konusu planlama girişimleri birimler düzeyinde uygulamaya konmadan önce Senato-Yönetim Kurulu tarafından Eylül-Ekim aylarında toplanır. Tüm bunlar, başlangıçta fakülteler düzeyinde tartışmaya sunulmaktadır. Böylece hem zaman tasarruf edilmekte, hem de planlama fikir ve düşüncelerinin uygulamaya daha yakın birimlerden gelmesi sağlanmaktadır.

Daha sonra, bölümlerden planların gözden geçirilmesi ve Ocak ayına kadar fakülte düzeyine iletilmesi istenmektedir. Fakülteler de, kendi sırasında, faaliyet alanları düzeyindeki yaptıkları planları, bölümlerden gelen plan tasarımlarını karşılaştırıp yorumladıktan ve bunlara göre ayarladıktan sonra, üniversite düzeyinde görüşülmesi için Planlama Komitesine gönderirler. Buradan da Rektöre sunulur. Gerekli görüldüğü takdirde son düzeltmeler yapılır ve Haziran-Temmuz aylarında planlar tamamlanmış ve kesinleşmiş olur.

Görüldüğü gibi, resmi ve prosedüre uygun üniversite plan dönemi tüm eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır. Fakat uygulamada oluşan bazı koşullar her yıl için böyle bir kapsamlı planlama dönemi gerçekleştirmeye elverişli olmayabilir; bu süreci 2-3 aya sığdırmayı, bazı aşamaların atlanması zorunlu kılabilir. Özellikle, üniversitede planlama konusunda uzman personelin eksikliği, zaman sıkıntısı veya planlamayla ilgili bazı faaliyetlerin rutin hale gelmesi, böyle bir kısaltmaya neden olabilir.

Kapsamı 4-5 yıl olan daha uzun döneli planlama çalışmalarının da, çok az değişikliklerle, hemen hemen yıllık planlamayla aynı aşamalardan geçtiği söylenebilir. Daha çok üniversite düzeyinde yapılan bu tür planlama, dış çevrenin nispeten yavaş değiştiği ve üniversite üzerindeki baskıların az ve zayıf olduğu koşullarda amacına uygun yapılabilir (Hasanov, 2001: 73-74).

Sonuç olarak, yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda kıt kaynakların en etkili şekilde kullanılması için, özellikle de stratejik planlamanın gerekli olduğu söylenebilir. Kaynakları kullanırken çevrenin ihtiyaçları, değişen şartlar ve amaçlar

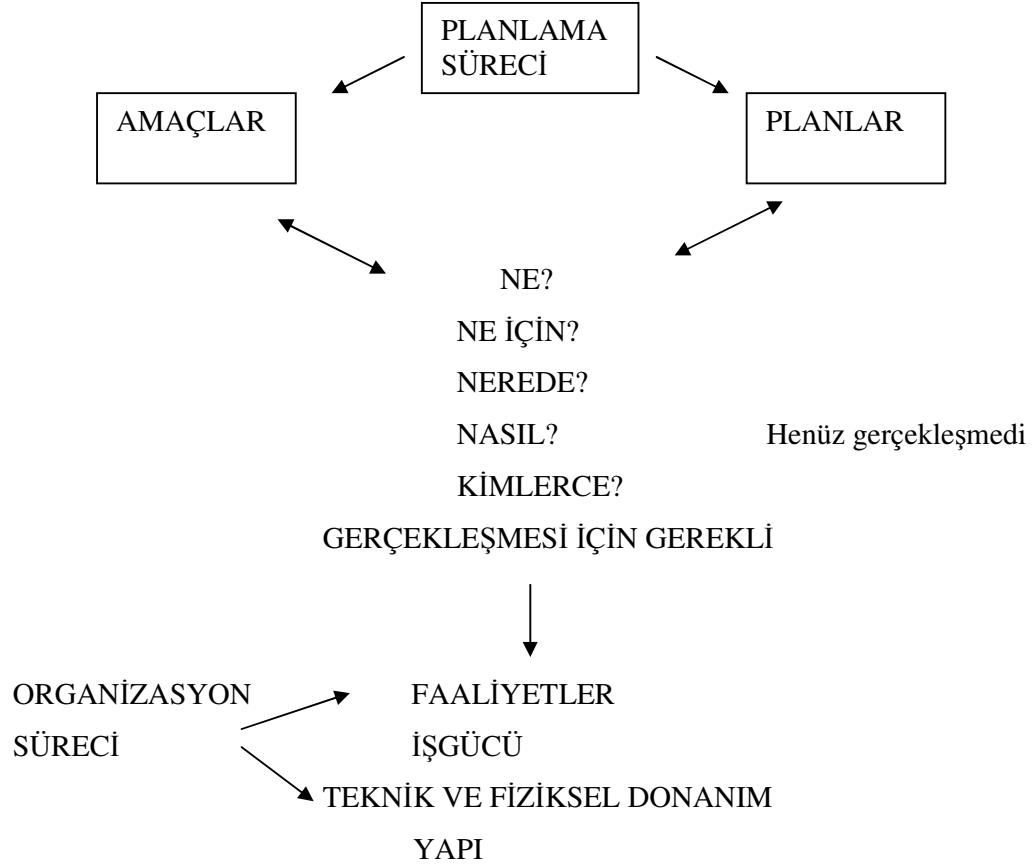
ancak böylelikle öngörülebilir ve karşılanabilir. Planlama çalışmaları sonucunda, yöneticilerin, giderek bilimsel yönetim kurallarına bağlı olarak çalışma alışkanlığı edinmeleri ile planlama çalışmalarının en önemli amacı olan kaynakların etkin kullanılmasını sağlar ya da katkıda bulunur. Bu yüzden, planlama çalışmaları için zaman, mekân, kaynak ve insan gücü ayrılmalıdır. Planlamanın gerektiği gibi yapılması, üniversite yönetiminin diğer fonksiyonlarının başarı şansını arttıracığı da göz ardı edilmemelidir.

2.1.2. Organizasyon (örgütlenme)

Genel olarak organize etme ya da örgütlenme; önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmada, azami etkinliği sağlayacak bütün örgütsel bölümler arasında görevlerin tahsis edilmesi ve örgüt elemanlarının çalışmalarının koordine edilmesidir (Hodgetts, 1997: 85). Örgütlenme faaliyeti sonucunda en az emek, zaman ve maliyet gerektirecek en uygun bir yapıya ulaşması hedeflenir (Ataman, 2002: 12).

Organizasyon işlemi, planlarda belirlenen amaçlara uygun faaliyetlerin belirlenmesi, gruplanması; işleri yapacak kişilerin ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi; yer, araç ve yöntemlerin hazırlanması gibi faaliyetleri içermektedir. Bu aşamaların yeterli önem verilerek gerçekleştirilmesi ve sade bir organizasyon yapısının oluşturulması da planların uygulanabilmesinde temel rol oynamaktadır. Organizasyon ve planlama işlevi arasındaki ilişkiyi aşağıda verilen şekil daha iyi açıklamaktadır (Özalp, 2000: 78–79).

Şekil 3. Organizasyon ve Planlama İşlevleri Arasındaki İlişki (Özalp, 2000: 79)



Bir örgütte yetkilerin dağılımı ve iletişim kanallarının biçimi ve karar alma süreçleri örgütten örgüte değişmekte bu konulardaki düzenlemeler örgütün tipini belirlemektedir. Etkin ve verimli bir örgüt yapısına her beşeri örgüt gibi üniversitelerde de ihtiyaç duyulmakta, yönetimin işini kolaylaştırmakta ve başarısını arttırmaktadır. Her üniversitenin başlangıçta kendisine belirlediği amaçlarına ulaşabilmesini sağlayacak gerekli koşullara uygun olduğuna inandığı bir örgüt yapısı vardır. Doğru örgütlenmiş bir üniversitede yapılacak işler ve sorumluluklar uygun kişilere düzgün bir şekilde dağıtılmakta ve kararlar iş için yetkili kişilerce alınmaktadır.

Gerek iş dünyasındaki ve gerek üniversitelerde örgütlenmelerin tarih içinde gelişime uğradığını yeni örgütlenme tiplerinin ortaya çıktığını görmekteyiz. En eski örgütler arasında yer alan üniversiteler, kendi gelişimleri sırasında değişik örgütlenme

şekilleri geliştirmişlerdir. 15–16. yüzyıllarda İngiltere’de şekillenen üniversitelerin kurumsal yönü, günümüz üniversitelerinin örgütlenme şekline temel oluşturmuştur (Peterson & Metz, 1987: 141).

Üniversite örgütlerinin yerine getirmesi gereken altı ana hedef vardır (Sosa, Febres, 2002: 386):

- Öğretim, araştırma ve öğrenme faaliyetleri için akademik özerkliği savunmak,
- Akademik kaliteyi arttırmak,
- Yeni enformasyon ve bilişim teknolojilerini kullanmak,
- Akademik üstünlüğün tanınması,
- Akademik bilgiyi yaymak,
- Uluslararasılığı ilerletmek.

Aşağıda üniversitelerin akademik ve idari yapıya ayrılan temel örgüt yapısı incelenecek, bu yapıyı etkileyen faktörler üzerinde durulacak ve üniversiteler için değişik ve olası örgütlenme modelleri vurgulanmaya çalışılarak, örgütlenmeyle ilgili karşılaşılan sorunlara değinilecektir.

2.1.2.1. Üniversitelerin Örgüt Yapısı

Bir üniversitenin temel örgüt yapısı, amaçlarının, boyutunun, karmaşıklığının ve kurumun kendine özgü eğitim felsefesinin bir fonksiyonudur. Temel örgüt yapısı kavramıyla, bir üniversitenin ana amacı olan eğitim-öğretim ve araştırma fonksiyonlarının yapıldığı akademik birimler ve bu işlevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli idari birimleri düzenleyen yapı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, üniversitenin temel örgüt yapısının üç unsurun-birimlerin, kurulların ve yöneticilerin bir birleşimi olduğu da söylenebilir. Kurumun hangi alanlarda ve ne kadar farklı alanlarda faaliyet göstereceği ve bunlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek, üniversitenin temel örgüt yapısının temelinin oluşturmaktadır (Hasanov, 2001: 80).

Aşağıda üniversitelerde yer alan akademik ve idari birimlerin oluşturduğu yapılar tanıtılmış, bunlar incelenerek daha etkin ve verimli bir üniversite örgüt yapısının nasıl olması gerektiği konusunda öneriler sunulmuştur.

2.1.2.2. Akademik Birimler ve Yapı

Daha önceki bölümde de bahsedildiği gibi bir üniversitenin amaçları eğitim-öğretim yapmak, bilimsel araştırmalarda bulunmak ve toplumsal hizmet vermektir. Dolayısıyla, bilimsel çalışmalar yapan üniversitenin bu amaca yönelik oluşturulmuş birimleri, yani akademik örgüt yapısı üniversite için her zaman önemli olmaktadır. Çünkü temel fonksiyonlar olan eğitim-öğretim ve araştırma üniversitenin ilgili birimlerinde her gün yapılmaktadır.

Türkiye’de, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve İlgili Mevzuat’ında yapılmış üniversite tanımına göre “üniversiteler, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, araştırma ve uygulama merkezleri ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşur” ifadesiyle bir anlamda üniversitenin akademik örgüt yapısı açıkça belirlenmiştir.

Günümüz üniversitelerinin akademik örgüt yapıları fakültelerden, enstitülerden, yüksek okullardan, bölümlerden, rektör ve senatodan oluşmaktadır. Ayrıca bu söz konusu birimlerin kendi iç yönetim ve yürütme organları da bulunmaktadır.

2.1.2.2.1. Senato

“Üniversite Senatosu” üniversitenin bütün akademik faaliyetlerini düzenleyen, tartışan ve yönlendiren bir organdır (Oğuz v.d., 2004: 99). Senato, rektörün başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurulunca üç yıl için seçilecek birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden teşekkül eder.

Senato, her eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere en az iki defa toplanır. Rektörün gerekliliği gördüğü hallerde toplantıya çağırıldığı senatonun; üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak, üniversitenin bütününe ilgilendiren kanun ve yönetmelik taslaklarını hazırlamak veya görüş bildirmek, üniversitenin yıllık eğitim-öğretim programını ve takvimini inceleyerek karara bağlamak, üniversite yönetim kuruluna üye seçmek gibi görevleri bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 33–34). Kamu ve özel üniversitelerde senatonun toplantı sıklığı ve görev süresi üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir.

Mevcut senato yapısı incelendiğinde, üniversite senatosunun kalabalık bir kadrodan oluşmaması gerektiği görülmektedir. Çünkü bu durumda gerçekçi ve pratik bir çalışma sergilemek mümkün olmamaktadır. Bu sebeple üniversite senatosu da seçeceği bir alt komisyon ya da “Senato Yürütme Organı” veya “Hazırlık Organı” gibi bir alt organla çalışmalı, problemler önce alt komisyonda gündeme getirilmeli, sonra da senato tartışmalıdır (Oğuz v.d., 2004: 99).

2.1.2.2.2. Fakülte

Fakülte, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan, aynı zamanda da kendisine birimler bağlanabilen bir yüksek öğretim kurumudur. Üniversitenin temel işlevlerini yer arasında alan bu fonksiyonlar, yukarıda geçen tanımdan da anlaşıldığı üzere fakültelerde yapılmaktadır. Bu sebeple fakültele, üniversite sisteminin çıktılarının işlendiği ve değişik süreçlere tabi tutulduğu yer de denilebilmektedir.

Fakülte; dekan, fakülte kurulu ve fakülte yönetim kurulu olmak üzere kendi içinde üç organdan oluşmaktadır. 1933–1946 ve 1981 üniversite reform dönemleri incelendiğinde dekana ortak görevler olarak fakülteyi temsil etmek, yönetmek, denetlemek, fakülte birimleri arasında düzenli çalışmayı sağlamak ve fakülte kurullarına başkanlık etmek görevleri verilmiştir.

Dekanın görevlerindeki farklılıklar ise şöyledir: 1933 yılında mali konularda tahakkuk amirliği, 1946'da fakültenin tüzelkişiliğe sahip olması nedeniyle ita amirliği görevleri vardır. 1981'de tüzel kişiliği kaldırıldığı için dekanın mali konularda yetkisi bulunmamaktadır.

1933'teki fakülte meclisi, bugün fakülte kurulu ve fakülte yönetim kurulu adlarıyla ikiye ayrılan iki birimin görevlerini yapmaktadır. Fakülte kurulu her dönemde fakültenin en üst akademik organıdır.

Fakülte kurulları genelde, yönetmelik, tüzük ve kanun tasarıları hazırlamak veya görüş bildirmek yanında eğitim-öğretimle ilgili kararların alınmasında görevli kılınmıştır.

1933–1946 ve 1981 reformlarında fakülte organlarının görevleri aşağıda verilen Tablo 8'deki gibidir (Arslan, 2005: 44).

Tablo 8. 1933–1946 ve 1981 Reformlarında Fakülte Organlarının Görevleri

	1933 Reformu	1946 Reformu	1981 Reformu

Dekan (Görevleri)	—Fakülteyi temsil etmek. —Fakülteye bağlı enstitü, yüksekokul ve kuruluşların örgüt (yönetim) ve eğitim öğretimini denetlemek, —İletişimi sağlamak, —Mali konularda tahakkuk amirliği yapmak.	—Fakülteyi temsil etmek, —Yönetmelik ve akademik faaliyetleri denetlemek.	—Fakülteyi temsil etmek, Fakültenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetimde bulunmak, —Fakülte kurullarına başkanlık etmek, kararlarını uygulamak, —Fakülte bütçesi ile ilgili öneriyi rektörlüğe sunmak.
Fakülte Kurulu	Fakülte Meclisi: —Akademik kadrolara aday tespit etmek, —Doçentlik sınavlarının düzenlenmesini ve uygulamasını kontrol etmek, —Dersleri akademik kadroya dağıtmak, —Lüzum gördüğü taktirde fakültelerin örgüt (yönetim) ve programları ile ilgili düzeltme isteğinde bulunmak, —Avrupa'ya gönderilecek üniversite mezunlarını seçmek, —Yayınları düzenlemek ve sağlamak, —Fakülte ve bağlı birimlerin bütçelerini hazırlamak ve görüş bildirmek.	—Fakültelerin akademik çalışmalarını ilgilendiren hususlar hakkında kararlar vermek, —Fakülteyi ilgilendiren kanun, tüzük tasarıları hakkında görüş bildirmek, —Yönetmelik tasarılarını ve programları hazırlayıp senatoya sunmak.	Fakülte Kurulu (Fakülte Genel Kurulu): -Fakültenin, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri ve bu faaliyetlerle ilgili esasları, plan, program ve eğitim öğretim takvimini kararlaştırmak, -Fakülte yönetim kuruluna üye seçmek, Bu Kanunla verilen diğer görevleri yapmak.
Fakülte Yönetim Kurulu		-Fakülte tüzük ve yönetmelik hükümlerinin ve kurul kararlarının yerine getirilmesini sağlayacak karar ve önlemleri almak, -Öğrencilerin yazılma, çıkarılma, disiplin, eğitim-öğretim ve sınavlarına ait kesin kararlar vermek.	-Fakülte kurulunun kararları ile tespit ettiği esasların uygulanmasında dekana yardım etmek, -Fakültenin akademik takviminin uygulanmasını sağlamak, -Fakültenin yatırım, program ve bütçe tasarisını hazırlamak, -Öğrencilerin kabulü, ders intibakları ve çıkarılmaları ile eğitim-öğretim ve sınavlara ait işlemler hakkında karar vermek, -Dekanın fakülte yönetimi ile ilgili olarak kurula getireceği bütün işlerde karar almak.

Fakülte genellikle öğretim elemanlarının birinci derecede aidiyet duyduğu bir kurumdur, dolayısıyla fakülteadaki katılım olanağının geniş olması büyük önem taşır. Aşırı büyük fakülteler dışında, fakülte kurullarının tüm öğretim üyelerini kapsamı

yararlı olur. Öğretim üyesi sayısının yüksek olduğu fakülteler için ise, üniversite senatolarının bir model geliştirmesi uygun olur. Gerek fakülte kurulunda, gerek fakülte yönetim kurulunda öğrencilerin anlamlı bir ölçüde katılımı da önem taşır. Fakültelerin alt birimlerinin neler olacağı üniversite senatolarına bırakılabilir (YÖK, 2006: 21).

Mevcut YÖK yasasında, Dekan atamaları Rektörlerin inisiyatifinde bulunmaktadır. Rektör isterse dekanı seçim ile belirler, isterse doğrudan üç adayı YÖK'e bildirerek atanmasını sağlayabilir. Bu duruma önerilebilecek alternatif, dekanın belirlenmesi konusunda bugüne göre daha katılımcı bir yönetim benimsenmesinin yararlı olacağı görüşüdür. Dekan atamasında YÖK'ün devreden çıkması uygun olur. Dekanların görev süresi üçer yıllık iki dönemle sınırlanabilir. Dekanların da rektörler gibi saydamlık ve hesap verebilirlik ilkelerine uyması önemli yarar sağlayacaktır. Dekan yardımcılarının sayısının yasayla sınırlanmasında bir yarar görülmemektedir. Bu konu üniversite ya da fakülte organlarına bırakılabilir (YÖK, 2006: 21).

Üniversitelerde Dekanların üniversiteler tarafından seçim ile belirlenmesi, öğretim üyelerinin özgür iradeleri ile seçilmeleri nedeniyle daha önceden ortaya çıkan olumsuz görüşler ve şikâyetler daha az duyulacaktır. Ancak yine de yüksek öğretimin yönetiminde hemen göze çarpan eksiklik, yönetime katılma konusunda özellikle öğretim üyeleri dışındaki diğer öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kurullarda yer almayarak alınacak kararlarda söz sahibi olamamalarıdır.

Üniversitelerde yönetime katılma, üniversitenin karar organlarının yapısında akademik ve akademik olmayan personelin, öğrencilerin, üniversite dışında meslek odaları, dernekler, sendikalar gibi çeşitli kuruluşların temsilcilerini değişik oranlarda yer alması ile yapısal katılma olarak gerçekleşebilmektedir (Korkut, 2001: 51–52–66).

Yönetime katılmanın yararlı yönlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- I. Yönetime katılma, uygulama koşullarını bilmeleri nedeniyle katılımcıların güdülenmesinde ve kararların kalitesinin artırılmasında rol oynayacaktır.

- II. Yönetime katılma örgütteki grupların içinde yer alan bireylerin davranış ve alışkanlıklarının değiştirilmesini sağlayacaktır. Çünkü bireyler gruptan etkilenmekte, saplantılarından kurtulmak, düşünce ve tutumlarında azınlıkta kalmak korkusuyla değişiklik yapmak zorunluluğunu duymaktadırlar.
- III. Yönetime katılmada deneyimli yöneticilerle sorunları yüz yüze tartışabilen astlar, yönetim bilgilerini artırma, kararların uygulanmasında ortak sorumluluk duygusunu geliştirme fırsatını elde etmektedirler.
- IV. Yönetime katılmada kendi benliğini gerçekleştirme ve doyum sağlama, örgütle bütünleşme ve kaynaşma olanağı bulan bireyin, kendi geleceğini belirleme konusunda bağımsız davranma isteğinin gerçekleşmesinde katılma bir araç olmakta ve böyle bir fırsatı yaratan örgüte daha çok bağlanmak istemektedir.

2.1.2.2.3. Enstitüler

Enstitü, üniversitede müstakil ya da fakülteye bağlı olarak kurulabilen ve lisansüstü eğitim- öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan akademik birimlerdir. Enstitü müdürü, enstitü kurulu ve enstitü yönetim kurulu olmak üzere üç organı bulunmaktadır (Korkut, 2001: 43).

Günümüzde ülkemizde, Enstitüler ile Fakülte dekanlıkları arasında kopukluk vardır. Enstitüler doğrudan bölümlerle temas halinde oldukları için dekanlıklar bu iletişim ağının dışında tutulmakta, alınan kararlarda ve uygulamalarda fakülte dekanlıkları devre dışı kalmakta, bu da işleyişte zorluklara neden olmaktadır. Belki bundan da önemlisi, Enstitülerin işlevleri tümü ile gözden geçirilmelidir. Batı ülkelerinden lisansüstü okul (graduate school) karşılığı olarak sisteme eklenen bu birimlerin bu rolü yürütebilmedeki başarıları ve günümüzde nasıl bir işlevle sorumlu tutulabilecekleri tartışılmalıdır (YÖK, 2006: 73).

2.1.2.2.4. Bölümler

Bölüm, bir dalın belli disiplinlerini bir arada toplayan, eğitim ve öğretim yapan en küçük akademik birimdir. Bölüm, fakültenin içinde onun bir parçası olarak yer alır ve bölüm kurullarının aldığı eğitim-öğretim kararları uyarınca, bölüm başkanı tarafından yönetilir. Bölüm başkanı, bölümün her düzeyde eğitim-öğretim ve araştırmalarından ve bölüme ait her türlü faaliyetin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesinden sorumludur (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 41).

Bölümlerin gelişmesi çoğu kez bir plana dayanmamakta, güçlü ve üretken öğretim üyelerinin bulunduğu ihtisas alanlarında plansız bir büyüme, adeta bir deformasyon yaratmaktadır. Bir bölümün yüklenmesi gereken doktoralı eleman yetiştirme işleviyle bölümlerin büyüme gereksinmelerinin birbirinden net olarak ayrılabilmesi sorunlar yaratmaktadır (YÖK, 2006: 73).

2.1.2.2.5. Yüksekokullar

Belli bir mesleğe yönelik ön lisans seviyesinde eğitim veren ve ara işgücü yetiştirmek amacıyla kurulan yüksekokullar, yüksekokul müdürü, yüksekokul kurulu ve yüksekokul yönetim kurulu olmak üzere üç organdan oluşmaktadır. Bu organların işlevleri ve sorumlulukları fakültelerde dekanlara ve yönetim kurullarına verilmiş olanlarla aynı özellikleri taşımaktadır (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 40).

Günümüzde özellikle meslek yüksekokullarına sınavsız giriş sisteminin, daha kaliteli bir eğitim için yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

2.1.2.3. İdari Birimler ve Yapı

2.1.2.3.1. Rektör

Üniversitenin tüzel kişiliğini temsil eden rektör, üniversitenin ve bağlı birimlerin öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılmasında ve geliştirilmesinde, öğrencilere gerekli sosyal hizmetlerin sağlanmasında, gerektiği zaman güvenlik önlemlerinin alınmasında, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin devlet kalkınma planı, ilke ve hedefleri doğrultusunda planlanıp yürütülmesinde, bilimsel ve idari gözetim ve denetimin yapılmasında ve bu görevlerin alt birimlere aktarılmasında, takip ve kontrol edilmesinde ve sonuçların alınmasında birinci derecede yetkili ve sorumlu kişidir (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001: 31–33).

Ülkemizde kamu üniversitelerinde rektör, profesör akademik unvanına sahip kişiler arasından görevdeki rektörün çağrısı ile toplanacak üniversite öğretim üyeleri tarafından seçilecek adaylar arasından Cumhurbaşkanınca atanır. Rektörün görev süresi dört yıldır ve süresi sona erenler en fazla iki dönem rektörlük yapabilirler.

Üniversitelerin kurulduğu 11. yüzyıldan beri tartışma konusu olan rektör seçimi, 16. yüzyıla kadar öğrenciler tarafından seçilmiş ve daha sonraları öğretim üyeleri, öğrenci, üniversite çalışanlarının temsilcileri aracılığı ile ve bazı durumlarda da mütevelli heyetleri tarafından belirlenmiştir.

Günümüzde başta Almanya olmak bazı Batı ülkelerinde rektör üniversite tarafından seçilmektedir. Senato üyelerinin üçte ikisi öğretim üyeleri, üçte biri de öğrenciler ve çalışanlar tarafından oluşmaktadır. Senatonun seçtiği kişi rektör olarak atanır ve hiçbir siyasi güç ve etkinin rolü olmaz. Öğrenci birliği ve çalışanların siyasi örgütlenmesi üniversite ortamında serbest olduğu için siyasi ağırlık kendini otomatik olarak temsil etmiş olur. Senatoca seçilen rektör yine senatonun onayı ile yardımcılarını, dekanları ve bölüm başkanlarını atar. ABD ve diğer bazı ülkelerin de ise üst düzeyde nitelikli oldukları belirlenmiş rektör belirleme kurulu, üniversitenin bulunduğu ilin, önde gelen yetkinleri tarafından önceden belirlenmiş zorlu kriterlere uygun rektör seçimi yapabilmektedir. Doğal olarak Rektör olacak kişinin bilim ile haşır neşir olması ve bir çok konuda yetişmiş olması aranan niteliklerin başında gelmektedir. Bugün ABD’de

uluslar arası alanda yapılan aday seçimi son derece seçici geçmektedir. İngiltere’de rektör kraliçenin temsilcisi tarafından atama ile gelmektedir. Yine bazı toplumlarda ise üniversiteler kendi yöneticilerini kendileri belirlemektedir. İdari özerklik anlamına da gelen bu işlemden öğretim üyeleri ve diğer öğretim elemanları yanında çalışanların ve öğrenci temsilcilerinin oyu ile seçilmektedir (Ortaş, 2003: 2).

Tablo 9. Rektör Seçiliş Biçimleri (Tosun, 2003: 17)

Rektörün seçimle belirlendiği ülkeler	Finlandiya, Fransa, Japonya, Kore, İsviçre, Türkiye
Rektörün atamayla belirlendiği ülkeler	Avustralya, Hollanda, İsveç, İngiltere, ABD
Rektörü seçimle belirlerken atama yöntemine geçen ülkeler	Avusturya, Danimarka, Norveç

Ülkemizde, Rektörün görev süresinin 5 yıla çıkartılarak, tek dönemle sınırlanması yararlı görülmektedir. Rektör belirlenmesinde özellikle büyük üniversitelerde tek dereceli seçimin yararları tartışmaya açıktır. Seçimin kendi başına bir amaç olmayıp en uygun rektörü seçmenin bir yöntemi olmasının umulduğu düşünülecek olursa, tartışmaya açık olması doğaldır. Rektörlerin görev süresi içinde saydamlık ve hesap verebilirlik ilkeleri öncelikle gözetilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için kurumun gerekli işleyiş sistemleriyle donatılması gereklidir. Rektör seçimlerinde, seçim öncesi aşamanın geliştirilmesi de yarar sağlayabilir. Örneğin rektörlüğe yalnızca ilgili üniversiteden değil, tüm Türkiye üniversitelerinden aday olunabilmesi özendirilmeli ve desteklenmelidir.

Üniversite düzeyinde önemli bir nokta da, rektör yardımcılıklarına ilişkindir. Bir üniversitede kaç rektör yardımcısının görev yapacağı sorusu üniversitelere bırakılmalıdır. Ayrıca belirli konularda görev yapacak rektör yardımcılarında akademisyen olma koşulu aranmayabilir ve bu konudaki karar da üniversiteye bırakılabilir (YÖK, 2006: 20–21).

Rektör üniversiteyi yönetme ve temsil etme, organları toplantıya çağırma, onları çalıştırma ve aynı zamanda denetleme görevlerini üstlenmelidir. Kısacası, rektör akademik önderlik vasfıyla birlikte icra görevinde de tam yetkili olmalıdır.

2.1.2.3.2. Üniversite Yönetim Kurulu

Üniversite yönetim kurulu; rektörün başkanlığında dekanlardan, üniversiteye bağlı değişik öğretim birim ve alanlarını temsil edecek şekilde senatoca dört yıl için seçilecek üç profesörden oluşur. Rektör gerektiğinde yönetim kurulunu toplantıya çağırabilmektedir ve rektör yardımcıları oy hakkı olmaksızın yönetim kurulu toplantılarına katılabilmektedirler.

Üniversite yönetim kurulu, yüksek öğretim üst kuruluşlarının ve senatonun kararlarının uygulanmasında rektöre yardımcı bir organ olup, bütçe tasarısını incelemek ve rektörlüğe sunmak, fakülte, enstitü ve yüksekokul yönetim kurulları kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin karara bağlamak gibi görevleri yapmaktadır (Korkut, 2001: 43).

Günümüz üniversite yapısı içinde yürütme işlevleri bakımından Üniversite Yönetim Kurulu rektörden sonraki en önemli yönetsel organdır. Bu nedenle bu kurulun yapısı, çalışmalarının saydamlık düzeyi, yetki alanlarının genişliği üniversite yönetimlerinin üniversite öğretim üyeleriyle ilişkilerinin kurulması bakımından kritik bir öneme sahiptir. Günümüzdeki oluşma ve çalışma biçimiyle yönetim kurulları, rektörlerin bakış açılarının dışına çıkmadıkları, yeterince saydam olmadıkları, karar alanlarının sadece mali konularla sınırlı kalması, atama-yükseltme-kadro ilanları ve kadroların fakülte ve bölümlere tahsisleri gibi konuları kapsamaması ya da bu konulardaki belirsiz durumlar bakımından eleştirilmektedir (YÖK, 2006: 72).

Özel (vakıf) üniversitelere bakıldığında, yukarıda özellikleri verilen iki organın dışında, üniversitenin temel karar alma organı olarak *mütevelli heyeti* bulunmaktadır. Genellikle, Mütevelli heyet üyeleri belli bir süre için (çoğunlukla beş yıl) seçilmekte ve

tekrar seçilme imkânları bulunmaktadır. Rektörün doğal üyesi olduğu ve en az yedi kişiden oluşan Mütevelli Heyet üyelerinin üniversite mezunu olma şartı aranmaktadır.

Mütevelli Heyet'in görevlerinin başında üniversiteyi yönetecek olan Rektörü atamak ve tayin etmek gelir. Bunun dışında, yüksek öğretim kurumunda görevlendirilecek yöneticiler ve öğretim elemanları ile diğer personelin sözleşmelerini yapar, atamalarını, terfilerini ve görevden alınmalarını onaylar, yüksek öğretim kurumunun bütçesini kabul eder ve uygulamalarını izler, öğrencilerden alınacak ücretleri tespit eder. Ayrıca vakıfça hazırlanan yönetmelik hükümlerine göre belirlenen diğer görevleri yerine getirir ve yetkilerini uygun gördüğü ölçüde yüksek öğretim kurumunun diğer yöneticilerine devredebilir (Yüksek Öğretim Kanunu, 2001:392–393).

2.1.3. Yürütme

Yönetim sürecinin üçüncü işlevi “düğmeye basmak ve örgütü amaçlarına uygun olarak harekete geçirme” safhasıdır. Planlar yapıp gerekli yapı kurulduktan sonra işi yapacak kişilerin harekete geçirilmesi bu süreçte olur. Örgütte işi yapacak kişi o örgütün çalışanlarıdır. Dolayısıyla yürütme süreci işi yapacak olan “çalışan insanlarla” ilgilidir. Planlar ne kadar iyi olursa olsun, yapı ne kadar iyi kurulursa kurulsun, işi yapacak çalışanlar doğru seçilmez ve iyi yönetilemezse, kişiler verimli çalışamazlarsa, amaçlara etkili bir şekilde varabilmek zorlaşır. Bu nedenle insanı anlamak, iyi yöneticilik ve *liderlik* becerilerine sahip olabilmek, çalışanların amaçlar doğrultusunda verimli bir şekilde performanslarını arttırabilmek için gerekli *motivasyonu* sağlayabilmek ve doğal olarak tüm bunları yapabilmek için örgütte etkili bir *iletişim* gerçekleştirmek bu evrede yapılması gerekli konular arasında sayılabilir (Ülgen & Mirze, 2004: 24).

2.1.3.1. Liderlik

Liderlik, herhangi bir durumda, hedefe ulaşmak amacıyla, kişinin ya da grubun faaliyetlerini etkileme, yönlendirme ve kontrol etme; aynı zamanda da grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama sürecidir.

Tanımda da belirtildiği gibi; bir kişinin, amaçlar doğrultusunda diğer bir kişiyi/kişileri etkilediği, böylece grup birliği sağladığı ve üyelerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak, bir sosyal birim olarak yaşama amacını gerçekleştirdiği veya iş yapmak ve grubun amacını gerçekleştirmek için yönlendirdiği her durumda liderlikten söz edilebilir.

Bu nedenle liderlik, bir sosyal etkileşim süreci, aynı zamanda da bir güç kullanma süreci olarak ifade edilebilir. Böylece aile ilişkilerinden, çocuk oyunlarına, iş ilişkilerinden, devlet yönetimine kadar, insan ilişkilerinin bulunduğu her alanda liderlikten söz edilebilir ve liderlik davranışı gözlemlenebilir (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999: 189–190).

Drucker'e göre de etkin liderliğin temeli, kurumun "misyonunu düşünmek, bunu tanımlamak ve apaçık gözle görülür bir biçimde ortaya koymaktır" (Drucker, 1995: 130). Lider yönlendirir, yenilik peşindedir, otoritesi kendisinden gelir, astlarını yetkilendirir, katılıma önem verir, alternatif yaklaşımlara açıktır. Yeni amaçlar ortaya koyar, doğru işi yapar, güvene önem verir (Özden, 2000: 114). Lider, insanların kendisini takip etmeye meyilli oldukları kişidir (Alder, 2002: 8). Görüldüğü gibi, yöneticinin liderlik özelliği kazanması örgütün iyi yönetilmesi için önemlidir.

Yüksek düzeyde eğitim yapan ve aynı zamanda araştırma merkezleri durumunda olan üniversitelerde de, belirlenen amaçlara uygun olarak sevk ve idare etmek de bir liderlik işidir. Liderliği üniversite ortamında yalnız rektör için tanımlamamak gerekir. Rektör, dekanlar, bölüm başkanları, süreç takımlarının liderleri, idari kademelerdeki daire başkanlıkları, müdürlükler v.b., pozisyonlarda farklı düzeylerde liderlik tanımlanmalıdır (Saatçioğlu, 2002: 7-8).

Bir üniversite liderinden neler beklenmektedir? Birinci beklenti, üst düzeydeki bir lider liderlik sistemini kurabilmesi ve liderliği yönetimin her düzeyine yayabilmesidir.

Bu önemli olgunun nasıl gerçekleştirileceği irdelenmelidir, mekanizmaları öğrenilip uygulanmasına geçilmelidir.

Başka bir beklenti, öğrenci ve üniversitenin genel performansının ve kapasitesinin iyileştirilmesinde yönlendirici olmasıdır. Bunun için, genel performansı finansal ve operasyonel performans olarak ele almak gerekir. Operasyonel performans üniversitelerde daha çok öğretim, araştırma ve onun yayılması, sürekli eğitim mekanizmalarındaki verimliliğin ve performansın değerlendirilmesi ve destek hizmetlerdeki işleyişlerin performansı şeklinde düşünülmelidir.

Diğer bir beklenti, üniversitenin değerlerini ve yüksek beklentilerini yaratabilmesi ve bunları operasyonlara yayabilmesidir. Liderden dördüncü beklenti, üniversite içinde verimli ve etkin çalışan bir haberleşme sistemi kurup işletebilmesidir. Bu haberleşmenin olmadığı bir ortamda maalesef gerçek dışı söylentiler, tabiri caizse dedikodular çok yaygın olabilmektedir. Bu da toplumu, birimleri ve bölümleri huzursuz etmekte ve insanlar arasında sıkıntı kaynağı olmaktadır. Haberleşme saydamlığını da beraberinde getirmektedir.

Bir başka beklenti, liderin vizyon sahibi olmasıdır. Lider, geleceği kestirebilme ve gelecek hakkında hayal kurabilme niteliklerine sahip olmadırlar. Lider, o hayaller zamanı geldiğinde gerçekleşebilir varsayımıyla üniversitenin görünen faaliyetlerinde aktif görev almalıdır. Kendi odasında oturmayan devamlı hareket halinde olan ve kendine denk düşen görevlerde aktif görev alan hatta bazen bazı takım çalışmalarında fiilen katılan kişiler olmalıdır.

Lider, eğitim almalı, vermeli ve eğitim için kaynak sağlamalıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde rektör ve dekanlar için kursları vardır. Bu kursların sonunda sertifikalar verilmektedir.

Beklentilerden biri de, lider üniversitenin değerleri ve beklentileri konusunda örnek olmalıdır. Beklentiler neyse o beklentilerin gerçekleştirilmesinde örnek olmalıdır. Lider, performans mükemmelliğine yönetim vasıtasıyla erişmelidir. Öyle bir yönetim sistemi

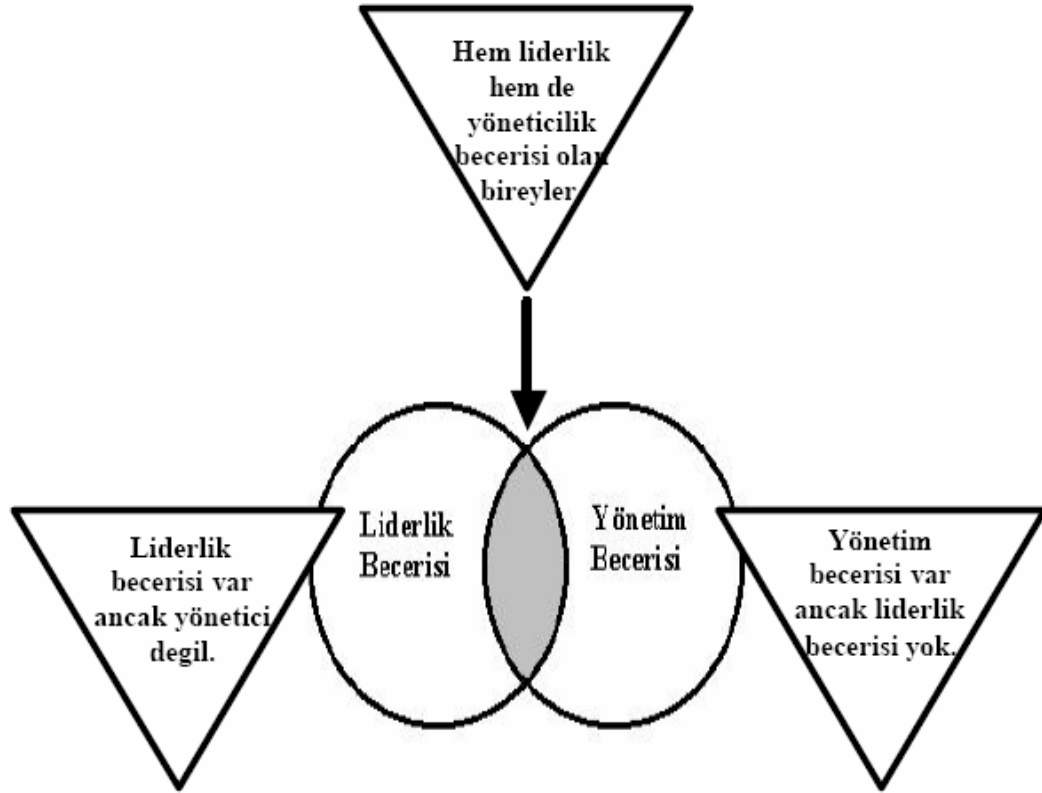
kurulmalı, lider öyle bir yönetim yaklaşımı içinde olmalıdır ki performans mükemmelliği yakalanabilsin.

Üniversitelerde lider, öğrenci ve öğretim elemanı tarafından erişebilir olmalı, onları dinleyebilmeli ve yanıtlayabilmelidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, endüstriyel kuruluşlardaki liderler zamanının % 60 'ını, müşterileriyle %20'sini çalışanlarıyla, %10'unu ise toplantılarda geçiriyorlarmış. Geri kalan %10'uda özel işleri veya diğer işleri için ayırıyorlarmış. Üniversitelerde liderin zamanının dağılımı ile ilgili bir çalışma bugüne kadar yapılmamıştır. Bununla beraber, rektörün ve dekanın zamanın önemli bir bölümünü öğrenciler, çalışanlar, endüstri ve kamu kuruluşları ile ilişki içinde geçirmesi de kaçınılmazdır

Lider; endüstri, diğer üniversiteler, araştırma kuruluşları, kamu kuruluşları ve uluslar arası kuruluşlar ile iyi ilişkiler içinde olmalı ve gerektiğinde işbirlikleri veya ortaklıklar kurmalıdır. Bu da özellikle rektörün kaçınamayacağı ve üzerinde ağırlıkla duracağı konulardan biridir. Üniversiteyi temsil etmek, üniversitenin dış ilişkilerinde dış menfaatli kuruluşlarıyla ilişkiler içinde olup üniversiteye bu ilişkileri taşıyabilmek ve üniversitenin menfaatlerini güçlendirebilmek üniversite liderinin önemli görevlerinden biridir (Saatçioğlu, 2002: 7–8).

Çok eski çağlardan beri üzerinde durulan, hakkında birçok görüş ileri sürülen, teoriler üretilen ve yeni teorilerle her geçen gün zenginleşen bir alan olan (Tevrüz v.d., 1999: 189) liderlik modellerinden hangisinin üniversiteler için uygun olduğunu kesin olarak söylemek zordur. Ama şu da bir gerçektir ki, eğitim kurumlarında liderin çevresiyle iletişim kurabilen, inisiyatif sahibi olan, her türlü öneriye açık ve ileriye görebilen, dış çevreye uyum sağlayabilen, yaratıcı ve esnek olması gerekmektedir.

Şekil 4. Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki (Plunkett&Attner, 1992: 381)



Liderlikle ilgili olarak geliştirilen teorileri dört ayrı grupta ele almak mümkündür:

- Özellikler Teorisi: Liderin sahip olduğu fiziksel, sosyal ve kişisel özellik üzerinde durmuştur.
- Davranışsal Liderlik Modelleri: Lideri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğu üzerinde durmuştur. Yani; liderlerin, astlarına nasıl yetki verdikleri, haberleşme şekilleri, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Ataman, 2002: 458–459).
- Durumsallık Modelleri: Bu teorinin oluşmasına katkıları olan araştırmalar, liderliği değişmez bir davranışlar dizisi olarak almak yerine, çeşitli durumlarda farklılaşabilen davranışlar olarak ele almışlardır. Grubun ihtiyaçlarını en iyi

karşıl原因 kişinin davranışlarının en etkin tarz olduğunu varsaymışlardır. Bu hipotezleri test etmek için lider, takipçiler ve durumsal değişkenler olarak sıralanan üç farklı değişkenin birbirleriyle etkileşimlerini incelemişlerdir. Bunların sonucunda hangi durumlarda hangi liderlik tarzlarının etkin olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır.

- Dönüşümcü ve Karizmatik Liderlik: Dönüşümcü liderlik, gelişim, değişim ve yenilikleri amaçlar ve lider gruba veya örgüte yeni bir vizyon kazandırmak için, inançların ve değerlerin değişmesini sağlar, örgüt kültüründe köklü değişiklikler yapar. Dönüşümcü liderlik için karizmatik liderlik bir zorunluluktur. Karizmatik liderlik, lidere duyulan hayranlık ve saygıya dayanmaktadır (Tevrüz v.d. ,1999: 199–212).

Liderlik ile yapılan açıklamalar ve bahsedilen liderlik tarzları incelendiğinde, yöneticilerin astların ihtiyaç ve becerilerini çok iyi bilmesini, güçlü örgüt yönlü olması, değişim ve kalite arayışında olması, ikna gücü yüksek ve kendi yeteneklerinden emin olmasını gerektiren bir liderlik modelinin üniversitelerde daha etkili olabileceği görülmektedir. Özellikle tepe yönetimde bulunan liderlerin hem idari, hem de akademik örgüt yapısı ve personeliyle ilgilendiklerinden, geçerli duruma ve şartlara göre davranmaları daha uygun olacaktır. Akademik personel ile idari personelin ihtiyaç, ilgi ve beklentileri farklı olacağı için yöneticilerin böyle bir davranış tarzını seçmeleri de dolayısıyla doğal olacaktır.

2.1.3.2. Motivasyon

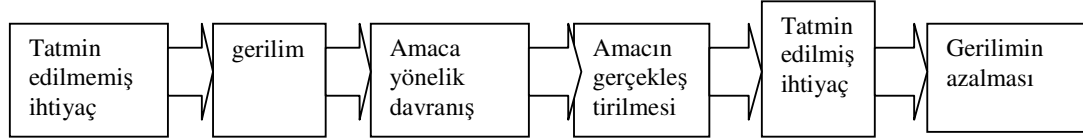
“Güdüleme” veya “isteklendirme” olarak da adlandırılan motivasyon, kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranmaları şeklinde tanımlanabilir (Gürgen, 1997: 203). Motivasyon konusu esas itibarıyla;

- a. kişilerin bekleyiş ve ihtiyaçları,

- b. amaçları,
 - c. davranışları,
 - d. kendilerine performansları hakkında bilgi verilmesi (feedback),
- konuları ile ilgilidir (Koçel, 2001: 507).

Kısacası, insanı harekete geçiren tüm etkenlerin bir özetidir (Adair, 2003: 19). Motivasyon, çalışanların isteklendirilmeleri ve bu yolla kişisel ihtiyaçlarını en iyi biçimde tatmin edeceklerine inandırılmaları sürecidir. Bu süreçte yer alan safhaları aşağıda verilen şekildeki biçimiyle ifade etmek mümkündür (Ataman, 2002: 436):

Şekil 5. Motivasyon Süreci



Motivasyon sürecinin hareket noktasını oluşturan tatmin edilmemiş ihtiyaç, fiziksel ve psikolojik bir ihtiyaç olabilir. İnsan bedeninin beslenmeye ihtiyaç duyması bunun sonucunda açlık ve susuzluk gibi dürtülerin ortaya çıkması ve bunların yeme, içme ile giderilmesi kadar diğer insanlarla ilişki kurma, onlar tarafından sevilme sayılma gibi ihtiyaçların biçimsel olmayan örgütler aracılığıyla giderilmesi de motivasyon süreci içinde düşünülmelidir. Sonuçta motivasyon sürecini başlatan kişinin herhangi bir ihtiyacıdır ve bu ihtiyacın giderilmesi ile bu ihtiyacın yarattığı gerilim azalır (Ataman, 2002: 436).

Motivasyon ile ilgili olarak günümüze kadar geliştirilen birçok teori bulunmaktadır. A. Maslow'un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi*, F. Herzberg'in *Çift Faktör Kuramı*, Alderfer'in *E.R.G. Teorisi*, Mc Clelland'ın *Öncelikli Güdüler Teorisi*, V. Vroom'un *Bekleyiş Teorisi*, Mc Gregor'un *X ve Y Teorisi* gibi. Motivasyonla ilgili olarak gerçekleştirilen ve kendi varsayımları çerçevesinde geçerli olan bu teorilerin her biri, iş görenleri motive etmek konusunda yöneticilere birçok araç, sistem ve model sunmaktadır.

Yönetimde motivasyon, personelin sahip olduğu enerjii ve aktiviteyi harekete geçirerek örgütün amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini ve personelin görevinde etkili ve verimli olmasını sağlamaktır. Motivasyonun konusu insan ve insan davranışları olduğundan motivasyonda amaç insanı kazanmaktır. Örneğin, bir yönetici astlarına emir vererek bir işi bir kez yaptırabilir, ama sürekli yaptıramaz. Yöneticinin astlarına bir işi sürekli yaptırabilmesi için onları motive etmesi ve elde etmesi gerekmektedir (Peker, Aytürk, 2000: 290).

Akademik çalışmalarını rahat ve huzurlu bir çalışma ortamında gerçekleştirme isteği, ve gerek ders gerek de araştırmaları için yeterli kaynak ve materyallere ihtiyaç duyan akademik personel, çalışanlarla uyum içinde çalışabilmek için iyi yönetim becerilerine sahip olması gereken idari personelle birlikte öğrencilerin de motive olmalarının şart olduğu yüksek öğretim kurumlarında, etkili bir motivasyon yönetimi oluşturmadan önce bu ihtiyaçlarının ve amaçlarının önceden belirlenmesi gerekmektedir.

Sadece üniversiteler açısından değil, tüm organizasyonlar açısından motivasyon yönetimini tesis etmenin iki temel şartı olduğu da unutulmamalıdır (Aktan, 2003: 147):

- Etkin liderlik
- Motivasyonel araçların kurum kültürünün ayrılmaz bir parçası olması.

Dikkate alınması gereken diğer bir konu da, örgütteki yeri, görevi ve konumu ne olursa olsun, birey kendini o örgüte ait hissettiği ve örgüt tarafından dikkate alındığını fark ettiği sürece, yavaş yavaş örgütün hedefleri ile kendini özdeşleştirmeye başlar ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.

2.1.3.3. İletişim

Çok farklı anlamlarda kullanılan iletişim kavramının tek ve geçerli bir tanımını yapmak oldukça güç olmakla birlikte iletişim; iki kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirini anlaması olarak tanımlanabilmektedir. Yaşamla iç içe geçmiş, her

an ve her yerde gerçekleştirilen iletişimle insan, toplumsal bir varlık olarak kendisini gerçekleştirmekte, başka deyişle biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak, toplumun bir üyesi olmaktadır (Gürgen, 1997: 9).

İletişim, Latince bölüşme anlamına gelen “*communis*” kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. Bu anlamda iletişim mevcut kapsamın bireyler arasında bölüşümünü sağlamak için yapılan çabalar olarak da tanımlanır.

Daha yalın bir ifadeyle iletişim, iki birim arasında birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişidir. Konuşan mesaj gönderir; dinleyen bu mesaja tepkide bulunur; bu tepkiye cevap verilir, bu cevabın karşılığı alınır ve etkileşim süreci oluşur (Cüceloğlu, 2005: 23–68). Bu alışverişte bilgilerin, düşüncelerin, duyguların ya da tutumların benzemesi, ortak olması amaçlanır. Bu yüzden iletişim için “simgelerin paylaşılması sürecidir” de denebilir (Demirel, 2000: 183).

İletişim, örgütlerde çalışanlar arası beşeri ilişkilerin düzenlenmesinde ve faaliyetlerin etkin biçimde yönlendirilmesinde de önemli bir süreçtir (Kaynak v.d. , 2000: 429). Örgütsel yapının ayrılmaz bir ögesi olan ve örgüt yönetiminin önemli bir aracı olan örgütsel iletişimin önemi ve işlevlerini aşağıda verildiği şekilde ifade etmek mümkündür (Türkmen, 2003: 49–50):

- Örgütün iletişimi, örgütteki kişi ve birimleri birbirine bağlayan temel bir alt sistemdir. Böylece kişiler ve birimler uyumlu ve eşgüdümlü çalışabilir.
- Örgütsel iletişim, örgütteki kişi ve grupların örgütün amaçları doğrultusunda yaptıkları mesaj alışverişidir. Örgütte sürdürülmesi, sorun çözme ve yaratıcı gücün oluşturulması örgütsel iletişimle gerçekleşebilir.
- Örgütsel iletişim, dış dünya ile örgüt arasında sağlıklı bilgi alışverişi sağlayabilir. Hızla değişen çevre koşulları karşısında örgütlerin kendilerini yeni koşullara uyarlamaları da örgütsel iletişimle sağlanabilir.
- Örgütsel iletişim, örgüt yönetiminin en önemli aracıdır. Örgütte planlama, eşgüdüm, karar verme, motivasyon ve denetimin sağlanabilmesi, etken bir örgütsel iletişimi gerektirir.

- Örgütsel iletişim, örgütte hiyerarşik basamakların belirlenmesinde ve otoritenin sağlanmasında önemli rol oynar. Gelen ve giden mesajlar, belgeler, bilgiler ve dokümanlar örgütsel iletişim kuralları çerçevesinde saklanır, bilgi ve belge alışverişleri oluşturulur.
- Örgütsel iletişim, örgütte çalışanların kurdukları küçük grupların birbirleriyle ve örgüt bütünüyle ilişkilerinin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Örgütün bütünlüğü ve çalışanların örgüte aidiyeti duygularının geliştirilmesini sağlar.

Bugüne kadar örgütsel iletişim için söylenenler, genel olarak, eğitim örgütleri için de geçerlidir. Ayrıca, bu örgütün girdisi ve çıktısı insan olduğundan, diğer örgütlere göre eğitim örgütlerinde iletişim süreci daha da önem kazanmaktadır (Bolat, 1996: 75).

Bir genel ilke olarak, üniversite içinde yer alan grup ve birimlerin tümüyle hiçbir maliyetten kaçınmadan sürekli bir iletişim kurmaya ihtiyaçları vardır. İletişim ve raporlama kanalları üniversite örgüt yapısı boyunca tam olarak bilinirse, kararlar ilgili kişi ve birimlere doğru kanallarla götürülmesi ve birimlerin faaliyetlerinin kontrolü daha kolay sağlanır.

Bu doğrultuda, üniversitelerin bazı iletişim araçları kullanmaları doğaldır. Üniversitelerin çoğunda hem öğrencilere, hem de fakülte mensuplarına yönelik günlük, haftalık veya aylık bildirimlerin asıldığı duyuru panoları bulunmaktadır. Bazen sirküler nitelikteki başlıkları bulunabilen (ilanlar, kararlar gibi) panoların kullanımı, üniversitedeki önemli gelişmelerin duyurulması açısından bir zorunluluktur.

Daha sınırlı sayıda kişiye iletilecek ve daha çok resmi nitelik taşıyan iletişim, dâhili posta aracılığıyla dağıtılan mektuplar tarafından yapılabilir. Genelde geniş örgüte sahip üniversitelerde kullanılan bu iletişim şeklinin etkili olabilmesi, uzmanlaşmış dağıtım birimi ve personeli ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Hasanov, 2001: 105–106).

Günümüzde ileri telekomünikasyon teknolojilerinin yaygınlaşması ile, iletişim artık internet üzerinden elektronik posta ve online görüşmelerle de sağlanmaktadır. Şu da

unutulmamalıdır ki, üniversitelerin iletişim süreçlerinin başarısı etkili yönetim bilgi sistemlerinin yanı sıra, akademik ve idari personelle birlikte öğrencilerin arasındaki iyi ve sağlam ilişkiye bağlıdır.

2.1.4. Eşgüdümlüme (Koordinasyon)

Örgütteki faaliyetleri bir amaç doğrultusunda toplamak, uyumlu ve koordineli bir şekilde harekete geçirmek eşgüdüm işlevi ile gerçekleştirilmektedir. Örgütsel amaçların elde edilmesinde farklılaştırılmış eylemlerin uyum içinde birleştirilmesi ve ayarlanması sürecine *eşgüdümlüme* adı verilir (Akat, Budak, 1999: 240).

Başka bir ifadeyle eşdüğümlüme, işbirliği gerekliliği ve örgütün çapraşıklık derecesi ile orantılı bir biçimde çapraşılaşan bir iletişim sisteminin fonksiyonudur. Bu sistem, grup üyelerini birbirlerinin çabalarından haberdar etmeye yarar. Örgütü oluşturan farklı bölümler birbirinin ne yaptıklarından haberdar olmazlarsa, işletme kararsız ve kendine rakip bir duruma gelir (Ertürk, 2001: 233).

Yönetici, eşgüdümle işlevi ile örgüt faaliyetlerini amaçlar doğrultusunda harekete geçiren çeşitli kademedeki insanları ve bu insanların kullandıkları materyalleri uyumlu bir halde tutarak amaç doğrultusunda yönlendirmektedir. Yöneticinin buradaki rolü, amaç doğrultusunda insani ve fiziki kaynakları bir araya getirip etkileşimli şekilde harekete geçirmesidir.

Örgüt büyüdükçe, yapısının da genişlemesi gerekmektedir, bu da koordinasyon faaliyetini ve ilişkilerini zorlaştırır ve bazı tekniklerin geliştirilmesini gerektirir. Bir eğitim örgütü olan üniversitelerde de, eşgüdümü sağlamaya yarayacak koşullardan bazıları şöylece özetlenebilir (Türkel, 2000: 55–56):

- İyi ve basit bir organizasyon yapısının kurulması gerekmektedir.
- Plan ve programların uyumlaştırılmasına dikkat edilmelidir.

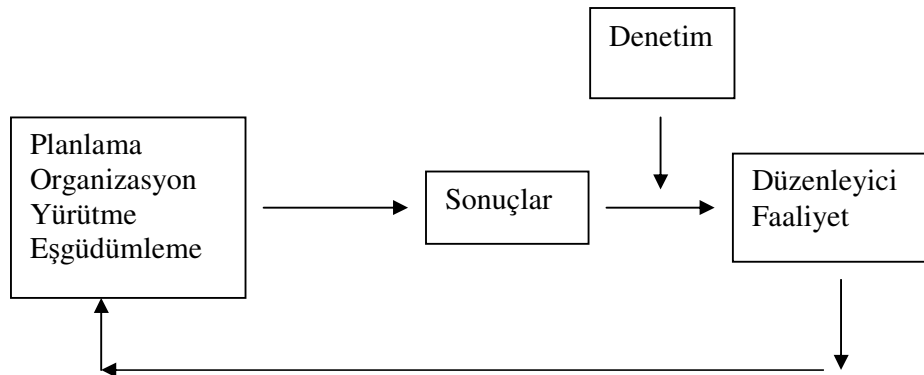
- İyi bir haberleşme düzeni kurulmalıdır.
- Gönüllü koordinasyon birimi oluşturulmalıdır.
- Gözetim yoluyla koordinasyonun sağlanmalıdır.
- Komiteler kurarak koordinasyon sağlanmalıdır.

2.1.5. Denetim

Planlama ile başlayan, organize etme ve yürütme ile süren yönetim işlevlerinden sonuncusu denetim işlevidir. Denetim işlevi genel olarak görülen işlerin amaçlara, konulan usul, prosedür ve standartlara uygun olarak yapılıp yapılmadığını belirlemek ve gerektiğinde düzeltmeler yaparak işlerin amaç ve planlara uygun olarak yürütülmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü kapsar (Ülgen, Mirze, 2004: 24).

Denetim aslında bir karşılaştırma işidir. Karşılaştırma yapabilmek için ise, en az iki şeyin var olması gereklidir. Bunlardan birincisi, *olması gereken*, gerçekleşmesi istenen durumdur; ikincisi ise, *gerçekten ulaşılmış olan durum*, yani çalışma ve faaliyetlerin sonucudur. Bu ikisini karşılaştırmak yoluyla, istenilen sonuca ulaşıp ulaşılmadığı veya hangi ölçüde ulaşılmış olduğu saptanabilmektedir.

Şekil 6. Denetim ve Diğer Yönetim Fonksiyonları Arasındaki İlişki (Türkel, 2000: 58)



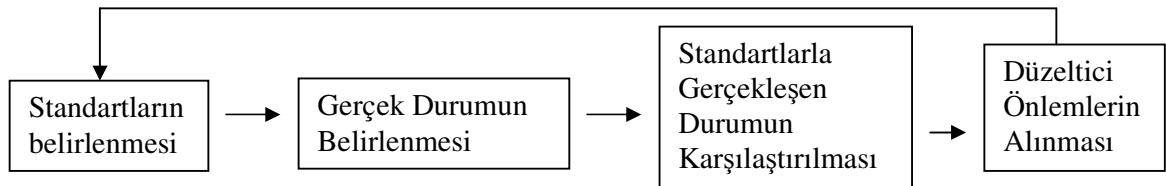
Denetim süreci temel olarak dört evreden oluşmaktadır:

- Standartların belirlenmesi
- Fiili durumun saptanması ve yorumlanması
- Standartlar ile gerçekleşmiş durumun karşılaştırılarak sapmalarının saptanması ve yorumlanması
- Standartlar nedenleriyle düzeltici önlemlerin belirlenmesi (Tosun, 1992: 280–281).

Denetim faaliyeti ile diğer yönetim fonksiyonlarının başarısı ölçüldüğüne göre, denetim fonksiyonunun iyi bir şekilde yapılması gerekir, bu da bazı özellikleri gerektirir (Türkel, 2000: 60–61):

- Denetim amaçlara ve planlara dayandırılmalıdır.
- Denetim, ilgili faaliyetlerin gerek ve ihtiyaçlarını aksettirmelidir.
- Denetim esnek olmalıdır.
- Denetim organizasyona uygun olmalıdır.
- Denetim ileri bakmalıdır.
- Denetim tarafsız olmalıdır.
- Denetim düzeltici tedbirler almalıdır.
- Denetim kapsayıcı olmalıdır.
- Denetim sık sık gözden geçirilmelidir.
- Denetim anlaşılabilir olmalıdır.

Şekil 7. Denetim süreci (Özalp, 2000: 134)



Üniversiteler incelendiğinde denetim, kurum içi ve kurum dışı olmak üzere iki türlü karşımıza çıkmaktadır:

Kurum içi denetim yukarıda verilen evreleri kapsayarak, örgüt faaliyetlerinin yönetim politikalarına, planlarına, programlarına ve yasalara uygunluğunu ölçerek, iç kontrol sisteminin amacına uygun işleyip işlemediğinin değerlendirilmesidir. İç denetim, örgütün iç kontrol sisteminin etkinliğini değerlendirdiği için aynı zamanda bizzat kendisi iç kontrol aracıdır. İç denetim, aynı zamanda örgütün kaynaklarının ekonomik ve verimli kullanılıp kullanılmadığını değerler (Kenger, 2003: 4). Bu denetleme işini üniversitelerde rektör yapmaktadır. Rektör gerekli gördüğü durumlarda istediği birimin denetlemesini yapabilmektedir. Ancak rektörden önce, akademik ve idari birimler de yönetiminden sorumlu oldukları birimin denetimini periyodik olarak istedikleri zaman yapabilmektedirler. Fakülte dekanları, denetleme konusunda geniş yetkiye sahiptirler.

Dış denetim, örgütün, kendi personeli olmayan denetçilerden oluşan, örgütle doğrudan ilgili, bağlı vb. şekilde organik bağı olmayan bağımsız ve farklı bir tüzel kişiliği olan denetim organı, grubu veya kişisi tarafından denetlenmesidir (Kenger, 2003: 5).

Diğer taraftan günümüzde üniversitelerde yürütülen eğitim-öğretim ve araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesi, genellikle üniversite dışındaki bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından yapılmaktadır. Amerikan üniversitelerinde, öğretimin kalitesini ve eğitim ürününü kontrol etmek, ilgili kurumlarının “akredite” edilmesi suretiyle sağlanmaktadır (Korkut, 2001: 23).

Akreditasyon birçok ülkede ve birçok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir.

Akreditasyon, laboratuvarların, belgelendirme ve muayene kuruluşlarının üçüncü bir tarafça belirlenen teknik kıstaslara göre çalıştığının, bağımsız ve tarafsız kuruluşlarca

onaylanmasıdır. Akreditasyon, girdilerle, yani öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki altyapı (kütüphane, sınıf, bilgisayar laboratuvarı vb.) üzerine odaklanmaktadır (Gencel, 2001: 193–194).

Akredite olayı üniversitelerde esaslı bir “*dış denetim*” anlamına gelmektedir. Her ne kadar üniversiteler, söz konusu akreditasyon kuruluşlarının aldıkları kararlara uymak zorunda değillerse de, iş piyasası, üniversite mezunlarının akredite açısından değerlendirildiğinden, böyle bir zorunluluğu yerine getirirler (Korkut, 2001: 23).

Amerika’da oldukça yaygın olarak yapılan bu denetleme Avrupa ülkelerinde de yaygın olup, bazı ülkelerdeki mevcut durum aşağıdaki gibidir (YÖK, 2005: 17–18):

- İngiltere ve Portekiz’de, tüm yüksek öğretim kurumlarının akademik değerlendirilmesi, tek bir kurum tarafından yapılmaktadır.
- İtalya’da akademik değerlendirme amacıyla yeni oluşturulan kurumun, eskiden beri yapılan araştırmanın değerlendirilmesi yanında eğitim-öğretim değerlendirmesini de yapması kararlaştırılmıştır.
- Almanya’da, yeni oluşturulan Bachelor/Master programlarının değerlendirilmesi için Eyalet Kültür Bakanları Konseyi tarafından Rektörler Komitesi’ne bağlı yeni bir kurum kurulmuştur.
- Hollanda’da da akademik değerlendirme yapacak yeni ve bağımsız bir birimin oluşturulması planlanmaktadır.

Günümüz dünyasında, teknolojinin hızla değişmesi, bilginin ve teknolojinin sürekli yenilenmesi bütün ülkeler için bir zorunluluktur. Türkiye’de de, gelişmiş ülkeler arasında varlığını devam ettirebilmek ve dünya standartlarında insan yetiştirebilmek için akreditasyon sorunu yaşanmaktadır. Ülkemizde bu denetim yöntemi son zamanlarda kullanılmaya başlamış olmakla birlikte, bazı kamu üniversitelerinde belli başlı

bölümlerinin akredite çalışmaları bulunmaktadır. Maliyeti yüksek bir yöntem olması sebebiyle, üniversitelere pahalı geldiğinin de göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir.

2.2. İDEAL ÜNİVERSİTE KAVRAMI

Bilindiği gibi çağımız hızla gelişen bilim ve teknolojinin ortaya çıkardığı köklü değişikliklere sahne olmaktadır. Bireylerin bu değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına, özellikle de yüksek öğretim kurumlarına büyük görevler düştüğü ve bu önemli görevleri yerine getirme sorumluluğunu omuzlarında taşımakta olduğu herkes tarafından bilinmektedir.

Üniversitenin; araştırma yaparak bilimsel bilgiyi üreten ve ürettiği bu bilgiyi, eğitim ve öğretim yolu ile öğrencilere aktaran, toplumsal gelişme ve kalkınmada diğer kuruluşlara liderlik etme durumunda olan kurumlar olduğu tanımı, geçen bölümde yapılmıştır.

Farklı bir tanımda, yeniden hatırlatmak gerekirse üniversite; bünyesinde bulundurduğu programlarda, yüksek düzeyde eğitim-öğretim vererek ülkenin ihtiyaç duyduğu uluslararası niteliklere sahip insan gücü yetiştiren, uluslararası ölçütlerde araştırma-geliştirme ve yenile(n)me yapabilen, bilim ve teknoloji üreten; ulusal ve uluslararası yayın organlarında yayım yapan ve toplumun sorunlarına bilgi ve danışmanlık desteği verebilen, fakülte, enstitü, bölüm ve benzeri birimlerden oluşan, kamu tüzel kişiliğine sahip; özerk, özgür, yetkin ve etkin bir yüksek öğretim kurumudur (Günay, 2004: 3).

Yüksek öğretim kurumları, uzun yıllar bilgiye ulaşmayı, gerçeği bulmayı ve bulunanları topluma yapmayı en önemli görevleri arasında kabul etmiştir. Dünya üzerinde ortaya çıkan gelişmeler ve yenilikler, yüksek öğretim kurumlarına, bilgi üretmenin de ötesinde farklı görevler yüklemiştir (Barnett, 2005: 786).

Yüksek öğretim kurumları da bu gelişmeler paralelinde, bilgiyi arayıp bulmanın ötesine gitmiş ve kendilerini insanoğlunun rahatını ve refahını sağlayacak bilgileri de oluşturma zorunluluğu içinde bulmuşlardır. Üniversiteler günümüze gelinceye kadar, yeniliklerin bulunması ve uygulanması konusunda öncülük etmişlerse de zamanla ekonomik, siyasi ve toplumsal yaşamdaki bilimsel olmayan dinamiklerin etkisinde kalmıştır. Bu da, üniversitelerin ideal görevlerinin sorgulanması ve tekrar tanımlanması sonucunu doğurmuştur. “Üniversite sadece bilim mi üretmeli, yoksa toplumdaki diğer alanlar için gerekli altyapı ve donanımı mı üretmeli ya da rekabete mi girmeli?” gibi sorular üniversitenin eski beklentilerden uzaklaşmasına yol açmıştır. Ortaya çıkan sorunlar ve ekonomik gerilimler, üniversiteleri gerçeği bulma ve arama dışında ekonomik açıdan çıkar sağlayan çalışmalara yöneltmiş ve yüksek öğretimde önemli yapısal ve kurumsal değişikliklere yol açmıştır. Bu sebeple, yüksek öğretim kurumları özellikle yapacakları görevler ve işlere göre, kendilerini yeniden yapılandırmışlardır (Dias, 1998:1).

Eğitim kurumlarının, insanı yaşam ortamı içinde bütünsel olarak ele alarak, bu ortam içinde kendisini geliştirmesi ilkesinden kazanç ve refah amaçlı eğitime yönelmesi, eğitimin ekonomik koşullara göre toplumsal özüne ilişkin tanımlanmasının değişmesidir. Bu ilişkiler ağı içinde temel değişkenler etkinlik, verimlilik ve rasyonellik kavramları ile özdeşleştirilmekte ve eğitim kurumları bu bağlamda yeniden değerlendirilmektedir (Ercan, 1998: 21–22). Burada, üniversitenin bütün dünyada radikal yapısal değişimi dayatan bir bunalımla karşı karşıya olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir. Gerçekte 21.yy.ın eşiğinde, yakın zamanlara kadar nispeten kalıcı sayılan pek çok yapının sarsılmakta olduğu düşünsel ve duygusal düzlemler uzun yıllardır yaşanmaktadır (Mutlu, 2001: 32).

Yüksek öğretime ilişkin anlayışların ciddi anlamda değişmesinde, 1968’li yıllarda çeşitli ülkelerde yaşanan öğrenci olaylarının etkisi büyük olmuştur. Yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin alanlarında istihdam edilememesi, artan işsizlik gibi sorunlar ve 1970’li yıllardaki ekonomik krizler yüksek öğretimin yeniden yapılanmasına hız kazandırmıştır. 1960’larda, birçok ülkede yüksek öğretime yapılan yatırımın artmasının, ülkelerin ekonomik refahına önemli katkıda bulunacağı

vurgulanmıştır. Bazı ülkelerde, eğitim kurumları bir işletme gibi görülerek, pazar yönelimli bir ekonominin gereklerini oluşturmaları beklenmiştir. Bazı ülkelerde ise eğitim ve insan gücü planlarında yüksek öğretim kurumları planlı ekonomiye hizmet edecek şekilde, pazar ekonomisinin beklentilerine karşılık verecek biçimde değişimlere cevap verecek biçime dönüştürülmüştür (Teichler, 2005: 452–453).

21. yüzyılda, bilginin üretilmesi, paylaşılması, yaşam standartlarını yükseltmek üzere uygulamaya aktarılmasının önemi giderek artmakta, bilginin işlenmesi, üretim maliyetlerinin düşürülmesi, esnek ve uyum sağlayan yapıların geliştirilmesi kapsamlı araştırma-geliştirme çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Bilgiyi üreten, yayan ve paylaşan en önemli kurum şüphesiz ki yüksek öğretim kurumlarıdır. Üniversiteler, 1000 yılı aşan tarihleri ile değişime uyum sağlayarak ve hatta değişimin önünde giderek toplumun gelişmesine önemli katkılar yapmışlardır (Sağlamer, 2005: 2).

Bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş sürecinde değişik toplum kesimlerinin üniversiteden artan beklentileri;

1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek yani “yığılaşmak”,
2. Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek,
3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek,
4. Toplumla güçlü köprüler kurarak bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek,
6. Tüm bu beklentileri, giderek görece olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek,

olarak şekillenmiştir denilebilir. Bir taraftan artan beklentiler diğer taraftan azalan kamu kaynakları arasında sıkışan üniversiteler ise daha fazla özerklik sağlayarak, gelir kaynaklarını artırıp çeşitlendirmek ve daha verimli yönetim modelleri geliştirmek için yeni arayışlara girmişlerdir (YÖK, 2006: 34–35).

Üniversite; günümüz dünyasında, *teknoloji, küreselleşme ve rekabet* dinamiklerinin etkisiyle yepyeni bir dönüşüm yaşamaktadır. Küreselleşen dünyada yüksek öğretim de giderek ülkelere özgü bir etkinlik olmaktan çıkarak küresel bir etkinlik haline gelmektedir. Genç nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelere, gelişmiş ülkelere yönelik büyük yüksek öğrenim talebi karşısında gelişmiş ülkelerin yüksek öğretim sistemleri öğrenci hareketliliğine giderek daha açık hale gelmektedir.

Örneğin, OECD ülkelerinde yüksek öğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı son 20 yılda iki katına çıkarak 1.6 milyona ulaşmıştır. Bu ülkeler arasında yabancı öğrenci oranı ABD’de % 30, İngiltere de, % 14, Almanya’da % 13, Fransa’da % 9, Avustralya’da % 7 düzeyindedir. Yabancı öğrencilerin en yoğun olduğu ülkeler Avrupa ülkeleridir. Bu ülkelerde 2001 yılında 831.000 olan yüksek öğretime kayıtlı bulunan yabancı öğrenci sayısının günümüzde bir milyona yaklaştığı tahmin edilmektedir. Ancak, bu öğrencilerin yaklaşık yarısı, Avrupa Birliği’nin “öğrenci hareketliliği” Socrates/Erasmus programlarından yararlanarak, bir üye ülkeden diğerine giden öğrencilerden oluşmaktadır. ABD’de ise yabancı öğrencilerin yaklaşık % 60’ı Asya, % 15’i Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.

Ülkeleri dışında yüksek öğrenim gören öğrencilerin % 43’ü Asya, % 35’i Avrupa, % 12’si Afrika, % 7’si Kuzey Amerika ve % 3’ü Güney Amerika kökenlidir. Tek tek ülkelere bakıldığında Çin, yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülke olup bu ülkeyi Kore, Hindistan, Yunanistan ve Japonya izlemektedir (YÖK, 2006: 36).

Tablo 10. Yüksek Öğretimde Ülkeler Arası Öğrenci Hareketliliği, 2001 (YÖK, 2006: 36):

OECD ÜLKELERİNDE KAYITLI YABANCI ÖĞRENCİ SAYILARI	ÜLKELERİN YURT DIŞINA GÖNDERDİĞİ ÖĞRENCİ SAYILARI
ABD 475 169	Çin 124 000
İngiltere 225 722	Kore 70 523
Almanya 199 132	Hindistan 61 179
Fransa 147 402	Yunanistan 55 074
Avustralya 110 789	Japonya 55 041
Japonya 63 637	Almanya 54 489
Kanada 40 667	Fransa 47 587
İspanya 39 944	Türkiye 44 204
Belçika 38 150	Fas 43 063
Avusturya 31 682	İtalya 41 485
İtalya 29 228	Malezya 32 709
İsviçre 27 765	ABD 30 103
İsveç 26 304	Kanada 29 326
Türkiye 16 656	Endonezya 26 615
Hollanda 16 589	İspanya 26 196
Danimarka 12 547	İngiltere 25 198
Macaristan 11 242	Hong Kong 23 261
Yeni Zelanda 11 069	Rusya 22 004
Norveç 8 834	Singapur 16 514
TOPLAM OECD 1 580 513	

Toplumun yaşam standardını ve zevk anlayışını yükseltmek için, hiçbir otoritenin baskısını hissetmeden ve “bu ne işe yarar?” sorusuna maruz kalmadan, bireylerin serbestçe fikir ürettikleri ve tartıştukları, doğruyu araştırdıkları, bilgi üretip ve

paylaştıkları bir evrensel ortamdır üniversite. Değerlendirmeler sınırlı bir zamana ve bölgeye göre değil, uluslar arası ölçekte, evrensel boyuttadır.(Barnett, 2005: 796).

Mayor da (1998: 253–254) 21. yüzyılın üniversitesinin daha önceki zamanlarda öngörülenden daha kapsamlı bir şekilde “evrensel olmak durumunda” olduğunu vurgulamıştır. Evrensel üniversitenin ancak aşağıda verilen özellikleri sunduğunda işlevsel hale gelebileceğini belirtmiştir:

1. *Yüksek öğretim çağında hak kazanmış herkese açık evrensel bir üniversite:* İnsan Hakları Beyannamesi'nin 26. maddesi 1.paragrafına göre yüksek öğretime giriş herkese eşit olmalıdır. Bu da, ırk, cinsiyet, dil, din, sosyal çevre, mali ve siyasi ayırım gözetilmemesi demektir (Hüfner, 2003: 342). Bu kaide aynı zamanda bütün kademedeki akademik personele ve öğrencilere evrensel boyutta olmak zorundadır.
2. *Yaşamın bütün zamanlarında var olan ve evrensel nitelikler taşıyan bir üniversite:* Yaşamın bütün alanlarında, bütün zamanlarda var olan, yüklendiği işlevleri nitelikli bir şekilde gerçekleştiren, sürekli ulaşılabilir bir üniversite.
3. *Yenilikçi, yaratıcı ve uygulamanın içinde yer alan üniversite:* Üniversite sadece eğitim ile değil, bütünüyle evrensel iş hayatını desteklemeli ve elinde bulundurmalıdır. Eğitim fonksiyonlarını genişleterek, yalnız insancıl değerleri aktarmamalı, bunun yanında akademik ve mesleki bağlamda da hayat için genel bir eğitim sağlamalıdır. Yeni bilişim teknolojilerini kullanarak araştırma ve buluş yapmayı özendiren, araştırma, laboratuvar ve kütüphane olanaklarını çağın koşullarına göre yenileyebilen bir üniversite olmalıdır.
4. *Proje tabanlı bir üniversite:* Projelerin hayata geçirilmesine imkân veren, araştırma ve uygulama merkezlerine sahip, yöneticilerin tüm sorumlulukları üzerlerine aldıkları, kaynak yaratan, bağlantılar kurabilen ve projelerin

gerçekleştirilmesi için tüm olanakları yönlendiren, ulusal ve uluslar arası projeleri destekleyen üniversite olmalıdır.

5. *Etik ilkeleri olan üniversite:* Akademik etik, tüm eğitim, öğretim ve araştırma kurumlarında ahlaka uygun olması gereken davranış ve eylemleri ifade eden bir kavramdır. Aktan, akademik etiği, başlıca altı etik alanlarını da içeren bir kavram olarak düşünmektedir:

- Eğitim etiği,
- Bilimsel araştırma etiği,
- Öğrenci etiği,
- Öğretici etiği,
- Araştırmacı etiği.

Eğitim etiği, eğitim ve öğretim alanında uyulması gereken (ya da uyulması beklenen) ahlaki davranış ve eylemleri ifade etmektedir. Eğitim-öğretim alanında hem hizmet veren öğreticilerin, hem de bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin etiğe uygun olan ve olmayan davranışları eğitim etiğinin incelediği konular içerisinde yer alır. Araştırma etiği ise araştırma yapan kurumların ve bu kurumlarda bilim adamı ve araştırmacı olarak çalışan kişilerin uymaları gereken etik kurallarını içermektedir (Aktan, 2003: 68).

6. *Toplumla ve diğer kuruluşlarla evrensel dayanışma içinde bulunan bir üniversite:* Toplumun gelişmesini ve refah düzeyini amaçlayan, bilimsel araştırmalar ve projelerin gerçekleştirilebilmesi için yeni ortaklıklar ve anlaşmaların kurulmasını sağlayan bir üniversite olmalıdır.

7. *Özerk üniversite:* Özerklik kelimesinin yabancı dillerde karşılığı yoktur ve bunun yerine geçen kavram “university autonomy”, yani “üniversite bağımsızlığı”dır. Somut anlamıyla özerklik;

- dış müdahale olmadan akademik personelin nasıl seçileceği,

- üniversitede öğrenci olarak kimlerin kabul edileceği,
- üniversitede kimlerin öğreteceği,
- üniversitede nelerin nasıl öğretileneceği,
- üniversitenin standartlarının nasıl kontrol edileceği,
- akademik üstünlüklerin nasıl belirleneceği,
- üniversitede nelerin araştırılacağı,

konularında kararlar almada, üniversiteye yetki vermek anlamında kullanılmaktadır (Tapper, Salter, 1995: 1).

Akademik özerklik, Yüksek Öğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi'nde şu şekilde tanımlanmıştır:

“*Özerklik*” yüksek öğretim kurumlarının iç işleyişine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelir.” (www.metu.edu.tr/lima.html).

İdeal bir üniversitenin özerkliğe sahip olması konusunda, genel olarak, bir uzlaşma vardır. Uzlaşma şu ifadeye dayandırılabilir: “Üniversite ülkenin beyni mahiyetindedir. O halde beynin başka bir organ tarafından yönlendirilmesi söz konusu olmamalıdır. Özerklik olmazsa olmaz şartlardan birisidir.” (Günay, 2004: 4).

Üniversite özerkliği üç temel özerklik alanı içerir: “yönetimde özerklik”, “mali özerklik”, ve “bilimsel özerklik”. Üniversite özerkliği, (akademik özerklik) geniş anlamda tüm bu alanlardaki özerkliği ifade etmektedir (Aktan, 2003: 51).

Yönetimde özerklik, kendi başına yürütülebilir kararlar alıp işlemler yapabilen ve bunları uygulama yetkisi bulunan her kuruluşun bu yeteneğini anlatmak için kullanılan bir terimdir. Üniversitelerin yönetimde özerkliği denince, bu kurumların kendi üyelerinin demokratik usulle oluşturdukları organlar eliyle yönetilmesi ve denetlenmesi ile üniversite organlarının öğretim üyelerinin ve yardımcılarının üniversite dışındaki makamlar tarafından hukuki meşrutiyeti olan bir gerekçe olmaksızın görevlerinden uzaklaştırılmayacağı anlaşılmaktadır.

Mali özerklik, bir kamu tüzel kişinin kendi kaynaklarından serbestçe yararlanarak kendi harcamalarını yönetmesi durumudur (Aktan, 2003: 55–56). Kısacası, üniversite mali yönden kendi bütçesine sahip olmalı, kaynaklarını kendisi yaratmalı ve yarattığı bu kaynakları kendisi kullanmalıdır. Bütçe düzenlemesini kendi organları yapmalı ve bütçeyi yine kendi organları tasdik etmelidir. Bu durum tam bir mali özerklik demektir. Bugünkü sistemde Türkiye’de ödeneğin alındığı makama, örneğin YÖK’e veya TBMM’ne üniversiteler hesap vermek zorundadır. Mali özerkliğe sahip olmayan bir üniversite de eğitim programlarını ve akademik çalışmalarını kendisi destekleyemez. Sadece devlet finansmanına dayalı bir sistem özerkliği tehdit etmektedir. Kaynak çeşitliliği üniversitenin hareket kabiliyetini artırır ve özerkliğe katkıda bulunmaktadır. Batı’da özellikle de ABD’de devlet üniversitesi kavramı tarihe karışmak üzeredir. ABD’de üniversiteler bütçelerinin ancak %30 kadarını devletten sağlamaktadırlar. Bunun anlamı devletin tek veya en önemli finansör olmaması, üniversitenin kendi kaynaklarını oluşturmak zorunda kalmasıdır (Oğuz v.d., 2004: 97).

Bilimsel özerklik ise, üniversite öğretim elemanlarının çalışmak istediği alan ya da alanları kendi özgür iradesi ile seçebilme serbestliği anlamındadır. Üniversite öğretim üyelerinin uygun göreceği dersleri kendi anlayışlarına göre anlatmaları; devletin tahsis ettiği kaynakları kullanarak kendilerinin tespit edeceği konularda araştırma yapmaları ve yine sadece üniversite

organlarının uygun göreceği akademik birimler ve eğitim programlarının ihdas edilmesi olarak anlaşılmaktadır (YÖK, 1996: 58).

8. *Evrinsel standartlarda kalite ve uygunluk*: Kalite ve uygunluğun korunması ve gelişmesi çağlar boyunca üniversiteye meydan okuyan konular olmuştur. Avrupa Entegrasyonu'na doğru olan eylem ve onun daha da ötesinde küreselleşme, müfredatın ve akademik kalitenin düzenlenmesinde kuruluşlara baskı yapmaktadır. UNESCO'ya göre üniversiteler, sağladığı olanaklarla çalışanlarının gereksinimlerini gidermelerine yönelik ortamlar oluşturabilir, çağdaş yaşamın gerektirdiği tüm alanlara girerek, tüm bileşenlerin bu alanlardan ve imkânlardan yararlanmalarını sağlayarak yaşam düzeyinin yükseltebilirler (Mayor, 1998: 254). İdeal bir üniversite sistem kalitesi, insan kalitesi, donanım kalitesi ve tüm bu kalite boyutlarının oluşmasına ve kurumsallaşmasına olanak yaratacak ve destek olacak liderlik kalitesi gereklidir. Üniversiteler uluslararası düzeyde kabul görmüş kalite güvencesi, kalite standartları, özdenetim ve akreditasyon uygulamalarına tabi olmalıdır (Rehber, 2002: 139).

21. yy.'a girerken, gerek Amerika Birleşik Devletleri'nde, gerekse Avrupa Topluluğu'nda yüksek öğretimde sürekli gelişimi sağlamak için, çeşitli program ve projeler başlatılmıştır. Akademik Kalite Konsorsiyum'u (Academic Quality Consortium), Amerikan Yüksek Öğretim Derneği'ne (American Association for Higher Education, AAHE) bağlı bir kurum olarak kurulmuştur ve 1993 yılında AAHE Sürekli Kalite Geliştirme (Continuous Quality Improvement, CQI) projesini başlatmıştır. Proje sürekli kalite geliştirme çalışmalarına katılmayı taahhüt eden üniversitelere, kendi aralarında tecrübe ve bilgi aktararak beraberce öğrenme ve çalışma fırsatı yaratmayı amaçlamaktadır. Projenin amaçları,

- yüksek öğretimde sürekli kalite geliştirme çalışmalarının prensiplerini saptamak ve başarılı uygulamaları ortaya çıkarmak,

- yüksek öğretimde sürekli kalite geliştirme çalışmalarını gerçekleştiren uygulayıcılar arasında fikir ve bilgi alışverişini gerçekleştirmek,
- yukarıdaki amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olacak bir bilgi ağını kurmak,
- yüksek öğretim kurumlarında kullanılıp, uygulanabilecek bir kalite standartları sistemini oluşturmak,
- lisans düzeyinde, mühendislik eğitiminde program ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesine etki yapacak her türlü yeni yapı ve yaklaşımı üretmek,
- lisans düzeyinde mühendislik eğitimi veren kurumlar arasında fikir alışverişine ve kaynaklara ortak erişime imkan sağlayacak ortamı oluşturmak,
- kadınlara, azınlıklara ve özürlülere verilen mühendislik diplomalarının sayısını arttırmak,
- lisans düzeyinde mühendislik eğitiminin kalitesini yükseltmektir.

Ocak 1995 sonu itibarıyla AAHE Sürekli Kalite Geliştirme Projesi'ne 20 üniversite katılmıştır (www.tubitak.gov.tr/bdpt/btspd/platform/akred/ek3.html).

9. *Kendini denetleyen ve değerlendiren bir üniversite:* Gerçekleştirilen eğitim-öğretim, bilimsel çalışmaların ve hizmetin niteliğinin değişik bir anlatımla gerçekleştirilen her türlü eylem ve işlemin hukukun üstünlüğü ilkesine ve etik değerlere uygunluğunu, kurumun topluma karşı sorumluluğunu, kaynakların şeffaflık ve hesap verilebilirlik esaslarına göre etkin ve verimli bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirleyen, iç denetim ve değerlendirmeyi gerçekleştiren bir üniversite olmalıdır. Dış denetimde ise, sürdürülen diplomaya yönelik eğitim-öğretim programlarının ulusal ve uluslar arası ölçütlere uygun bir şekilde düzenlendiğini, eğitim-öğretimin bu doğrultuda devam etmekte olduğunu, bu programların yüksek öğretimin amacına uygun nitelikler taşıyan mezunlar vermeyi sağlayacak ölçütlere

sahip bulunduğunu değerlendiren ve yönetim kalitesini ölçen bir üniversite olmalıdır. (Sucu, 2004: 15).

Bunlara ilaveten ideal bir üniversitede bulunması gerekenlere aşağıdaki özellikleri eklemek de mümkündür:

Akademik Özgürlük: Akademik özgürlük, üniversitede çalışan bireyin özgürlüğünün sağlanması ile ilgili olup, üniversiteyi üniversite yapan en temel kavramlardan biridir. Akademik özgürlük kavramı 1850'lerde ilk defa Almanya'da ortaya çıkmıştır. 1850 tarihli Prusya anayasası "bilim ve bilim öğretimi serbesttir" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Amerikan Üniversite Profesörleri Derneğine göre üniversite öğretim elemanlarının sahip olması gereken akademik özgürlüğün üç temel boyutu vardır:

- araştırma yapmak ve bunların sonuçlarını yayınlamak,
- sınıfta neyi, nasıl anlatacağına karar vermek,
- araştırma ve düşüncelerinden dolayı kurumsal sansüre ve baskıya maruz kalmamak (Gillin, 2002: 302).

UNESCO'da akademik özgürlüğü, akademik topluluğun başkalarının siyasi, felsefi veya epistemolojik inanç ve düşüncelerine bağımlı olmaksızın, kendi fikirlerine göre bilimsel araştırmalarını yapabilmeleri şeklinde ifade etmektedir (www.unesco.org/iau/tfaf_statement.html). Benzer şekilde, akademik özgürlük, bilimsel çalışmaların kontrolünün üniversite dışı kurumlar yerine bilim insanlarınca bilimsel ölçütler kullanılarak yapılması anlamına gelmektedir (Yalçın, 2002: 117). Akademik özgürlük, akademisyenin ve/veya bilim adamının çalışmalarında ve düşüncelerini ifade etmesinde serbestliğe sahip olması şeklinde anlaşılmaktadır.

Sosyal Sorumluluk: İşletme yönetimi ders kitaplarına bakıldığında sosyal sorumluluğun, şirketlerin kuruluş amaçlarından biri olarak anlatıldığı görülmektedir. Bu kavram kapsamında;

- doğal çevreyi koruma,

- müşterilerin tercihlerini dikkate alarak kaliteli ve güvenli ürünler sunma,
- iş görenlerin temel hak ve özgürlüklerine saygı gösterme,
- işletmeyi ortakların haklarını koruyacak ve yatırımları karlı kılabilecek bir şekilde yönetme,
- faaliyetlere ilişkin doğru bilgi sunma,
- toplumun refah seviyesine katkıda bulunacak eğitim, sağlık ve sanat etkinliklerini destekleme, gibi konular değerlendirilebilmektedir (Griffin, 1990: 814–821).

Üniversitelerin de, bilim üreten, eğitim-öğretim ve araştırma sunan kuruluşlar olarak sosyal sorumluluk yönünden diğer organizasyonlar gibi ve hatta daha da çok önemli bir ödev ve sorumluluk ahlakına sahip olmaları gerekmektedir.

Bilimsellik: Üniversitelerde sadece bilimsel yöntemlerle yürütülen araştırma, deney ve gözlemlerden hareket edilir. Müspet bilimlerde yapılan deney ve gözlem sonuçlarının yorumlanmasında, sorumluluk ahlakı ve etik değerler göz ardı edilmemelidir. Sübjektif değer yargılarından tamamen arındırılması mümkün olmayan sosyal bilimlerde de, en yüksek düzeyde tarafsız bilimsel bilgiye ulaşma ve elde edilen sonuçları mümkün olduğu ölçüde objektif olarak sunma gayreti olmalıdır (Aktan, 2003: 55).

Üniversite-Sanayi İşbirliği: Üniversite-sanayi işbirliği kavramı, üniversite ile firmaların uzun süreli ve etkin bir ilişki kurmaları esasına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle, "üniversitelerin mevcut kaynakları (bilgi, eleman, finansal güç vb.) her iki tarafa ve topluma fayda sağlamak üzere bir metot ve sistem dâhilinde birleştirilerek yapılan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve diğer faaliyetlerin tümü" (Santora, Chakrabati, 1999: 226) şeklinde tanımlanmaktadır.

Üniversitelerin yenilikleri üretme, izleme ve değerlendirme yoluyla sanayiye katkıda bulunması, işletmeleri küresel rekabette başarılı kılabilecek şekilde donanımlı insan

gücünü yetiştirmesi, sanayinin üretim ve yönetim ile ilgili sorunlarına yardımcı olması ancak üniversite-sanayi işbirliği ile sağlanacaktır. Sanayiye cevap vermeyen bir üniversite, uygulamaya geçirilemeyen bilgi üretimi nedeniyle potansiyel bir yük olur. Bilgiyi üretme, taşıma ve harekete geçirmede rekabeti ve piyasa mekanizmasını dışlayan dolayısıyla bilgiyi yönetemeyen bir üniversite için Betty Zucker şöyle demektedir "Böyle bir üniversite zeki insanların koleksiyonudur, ama kolektif zekânın örnekleri değil" (Stewart, 1997: 82).

Üniversitelerin varlık gerekçelerine bakıldığında, özellikle kamu üniversitelerinde, topluma yönelik bir takım hizmetleri yerine getirmek yani eğitilmiş insan kaynağını sağlamak, dünyayla rekabet edebilecek insanların yetiştirilmesi için uygun ortam sağlamak, ayrıca ülkenin teknoloji üretebilmesine, araştırma altyapısına katkı sağlamak ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden üniversitelerin, teknolojinin değişimini yönlendiren sanayi ile işbirliği içinde olmadan bu misyonlarını yerine getirmesi mümkün değildir.

Yurt dışında üniversite-sanayi ilişkileri açısından, üniversite; ürün pazarı ile sürekli bilgi alışverişi sonucunda, teknolojik gelişme sağlayan, sanayi ise, ürün geliştiren taraflar olarak algılanmaktadır.

Üniversite-sanayi işbirliğinin dünyadaki tarihi gelişimi eskilere dayanmakla birlikte, son 30 yıldır tüm dünyada her fırsatta üzerinde durulmaya başlanmış, 1990'larda ise önceden görülmemiş boyutlara ulaşmıştır. Günümüzde pek çok devlet (ABD, Japonya, Hollanda, Almanya, vb.), işbirlikçi programlara doğrudan destek vermeye başlamıştır (Coburn, Berglund, 1995: 487).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversite-sanayi işbirliğinin mevcut duruma bakıldığında şu sonuçlar görülmektedir (Sukan, Akdeniz, Hepbaşlı, 2002: 3):

- A.B.D.'lerinde Ar-Ge' ye ayrılan para, yılda yaklaşık 200 milyar \$ tutarındadır.
- Temel araştırmaların çoğu üniversitelerde yapılmaktadır.

- Üniversiteler, uzun süreli araştırmaları yürütmektedir.
- Şirketler, çoğunlukla kısa süreli ürün gereksinimlerine odaklanmaktadır.
- Son 50 yılda ekonomik açıdan en önemli buluşların bazıları uzun dönem araştırmalar sonucunda elde edilmiştir.
- 1994 yılında, Amerikan üniversiteleri 1761 patent almıştır. Bu, toplamın % 3' ü tutmaktadır.
- Ar-Ge desteklerinde sanayinin payı 1980 yılında % 3.9 iken, 1995'de % 6.9' a ulaşmıştır.
- Sanayide çalışan mühendisler, üniversitelerde kurslara katılmaktadır.
- Fakülte, yazın sanayide çalışmaktadır.

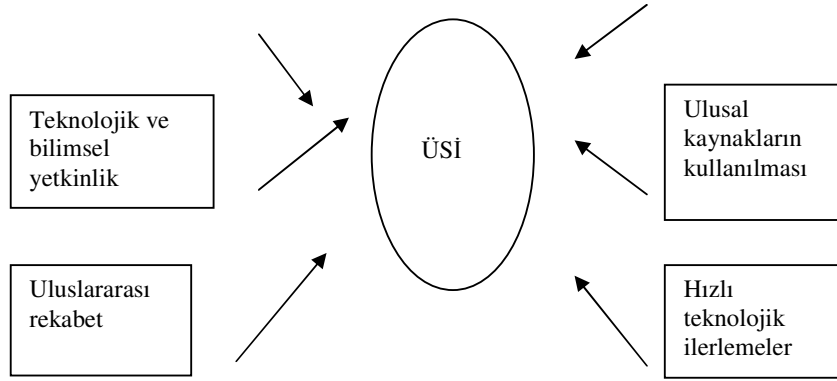
Dünyadaki durumun aksine, yapılan araştırmalar sonucunda ülkemizde üniversite-sanayi işbirliğinin yeterince tesis edilemediği ve işletilemediği görülmüştür. Bunun temelinde birçok neden bulunmaktadır; tarafların birbirlerini yeterince tanımaması, üniversite eğitim-öğretim programlarının sanayiye dönük olmaması, tarafların birbirlerine karşı güvensizliği, mali kaynak ve işbirliğini düzenleyecek bir organizasyonun olmaması, mevzuatların üniversite-sanayi işbirliğini teşvik edecek nitelikte olmaması gibi. Tüm bu sorunlar yanında tarafları finansal açıdan veya diğer konularda işbirliğine zorlayıcı tedbirlerin olmaması, üniversite-sanayi işbirliğini engelleyen sorunların başında gelmektedir. Özellikle üniversitelerin mali özerkliklerinin olmaması, her şeyin devletten beklenmesine yol açmaktadır (İmamoğlu, 2004: 2).

Üniversite-sanayi işbirliğinin sağladığı yararlar aşağıdaki şekilde daha açık bir şekilde ifade edilmiştir (Baktır, Alkışlar, 1998:1):

Şekil 8. Üniversite- Sanayi İşbirliği'nin Sağladığı Yararlar

İleri teknolojiye dayanan ürünler

Stratejik üstünlük sağlanması



Saydamlık: Sistemin ve kurumların etkinliğinin gerek kurum içi paydaşlar, gerek toplum tarafından bilinmesi gerekir. Kurumların çalışmalarının sağlıklı değerlendirilebilmesi için her türlü çalışmaya ilişkin veri ve bilgiler derlenmeli, işlenmeli, erişilebilir ve kullanılabilir bir biçimde sunulmalıdır. Saydamlığın gerçekleşmesi başta öğrenci adayları olmak üzere, meslek kuruluşlarının, kaynak tahsisini yapan siyasi otoritenin ve ilgili diğer kesimlerin sağlıklı değerlendirmeler yapmasına olanak verecektir.

Hesap Verebilirlik: Saydamlık ilkesi ile ilişkili olarak, yüksek öğretim kurumlarının yöneticilerinin, kurum içi ve kurum dışı paydaşlara ve topluma hesap verebilmesi gerekir. Kurumlar, bu ilkenin uygulanmasını mümkün kılacak bilgi üretme ve bilgi verme süreç ve yöntemlerini kurmak ve işletmekle yükümlüdür. Özellikle bütçe bilgilerine her ilgili istediğinde ulaşabilmelidir.

Farklılaşma: Yüksek öğretim kurumlarının üretken çalışabilmesi ve gelişebilmesi sistemin farklılaşmaya olanak vermesi ile mümkündür. Bu farklılaşma kurumların tarihçelerinden, buldukları yöreden, sahip oldukları kadroların özelliklerinden vb. nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Sistem, kurumların seçecekleri alanlarda odaklanmalarına ve uzmanlaşmalarına olanak vermelidir. Farklılaşma ayrıcalık ve / veya ayrımcılık anlamına gelecek bir biçimde yukarıdan dayatılmamalı, ancak nesnel ölçütlerin kullanımı bir işbölümüne ve uzmanlaşmaya destek vermelidir. Kurumlar,

güçlü ve zayıf yanlarına bakarak kendi gelişme rotalarını belirleyebilmelidir. Başka bir deyişle, kendi tarihlerini yaratabilmelidir.

Esneklik: Sistem, yönetim yapıları ve yöntemleri açısından yeknesak ve katı olmamalı, esnek ve yeni deneyimlere açık olmalıdır. Kurumlara (en azından görece uzun bir geçmişi olanlara) yönetim yapılarını belirleme açısından bir tercih hakkı tanınmalı ya da seçenekler sunulmalıdır. Böyle bir esneklik özellikle belirli kurumların uluslararası düzeyde iddia sahibi olabilmeleri açısından gereklidir. Bu esneklik ile bir yandan yüksek öğretim kurumlarının kendi aralarında, öte yandan yüksek öğretim kurumları ile ekonominin ve/veya kamu yönetiminin önde gelen birimleri arasında verimli işbirliği modelleri de (örneğin ortak araştırma veya öğretim birimleri) oluşturulabilir. Esneklik, kurumların geçmişten gelen birikim ve deneyimlerinden yararlanarak bir “öğrenen örgüt” niteliği ile yeniliklere ve gelişmeye yönelmelerini kolaylaştıracaktır. Esneklik kurumlara geniş bir karar ve tercih alanı bırakacağından, kurumlar arası yarışma anlam kazanacak ve daha verimli sonuçlar üretecektir (YÖK, 2006: 165–166).

Sabancı Üniversitesi de mevcut vizyonunu tanımlamak üzere benimsediği “İdeal Üniversitenin Kilit Unsurları”yla ilgili özgül ilkeleri şöyle ifade etmiştir (Dicleli, 2000: 39):

- Bir üniversite sonraki kuşağın eğitim ve öğretimine dönük hedeflere ulaşmak için gerekli yapıyı, sistem, süreç ve kaynakları geliştirir. Bunlar esnektir ve belirlenen ihtiyaç ve koşullara kendilerini uyarlayabilirler.
- Bir üniversite çeşitli yöntemlerle yeni bilgiler üretir ve yayar.
- Bir üniversite, insanların birbirleriyle bağlantısı ister fiziksel ister ekonomik olsun, ortak öğrenmeyi ileriye götüren bir “sorgulama habitatu”dur.
- Bir üniversite erişim, herkes için hayatı ve çevresindeki dünyayı anlama olanağı yaratır.
- Bir üniversite hakikat, güzellik, sevgi ve adalet ideallerimize ilişkin anlayışımızı ve değerlerimizi genişletir.

- Bir üniversitenin öğretim üyeleri öğrencilerle öğrenme sorumluluğunu paylaşan yol göstericiler ya da kolaylaştırıcılardır.
- Bir üniversite şimdiki ve gelecek kuşaklar için, içinde yer aldığı yerel toplulukla, kuruluşlarla, toplumla ve doğal çevreyle pürüzsüz bir bütünleşme içindedir ve bunların kendilerini yeniden üretmesine yardımcı olur.

2.3. ÜNİVERSİTELER İÇİN ÖNERİLEN ÖRGÜT YAPISI

Gelecekte, büyük çevresel çalkantı şartları, gitgide artan bir şekilde zorunlu hale gelecektir. Bilgi akışındaki artış, örgütleri değişime zorlayacaktır. Dış çevre, doğrusal olmayan pozitif geri besleme kuvvetlerine maruz kalacaktır. Dış çevrenin kısa vadedeki davranışı tahmin edilebilir gibi görünebilir, fakat daha uzun vadeli davranışı büyük oranda bilinemez ve sürprizlere açık olacaktır. Kendiliğinden durağan ve farklı kaotik bir duruma veya bütünsel bir dengesizliğe geçebilir. Böyle bir çevre içindeki bir örgüt, bu olası bütün şartlar ile başa çıkabilmeye hazır olmalıdır.

Genelde üniversiteler, varlıklarını aynı yerleşkede değişik aktivitelerde bulunarak gerçekleştirmektedirler. Fakat küreselleşmenin hızla artması, yüksek öğretimi değişik şekillerde etkilemektedir. Uzaklığın ölümü olarak belirtilen küreselleşme ve bilgiye ulaşım teknolojilerinde meydana gelen sürekli ve hızlı değişimler ile yüksek öğretime olan talep artmış, bütün sınırlar kırılmış ve uzaktan eğitim ile sanal üniversiteler günümüzde yer almıştır.

1990'lı yıllarda Avrupa ülkeleri, yüksek öğretim sistemlerinde önemli değişiklikleri gerçekleştirmişlerdir. Belirli ülkelerde uygulanan değişik çözümlere rağmen aşağıda bazı öneriler verilmiştir:

- Üniversite özerkliği ve özgürlüğü,
- Üniversitelerin yeniden biçimlendirilmesi (misyon, müfredat, program, örgüt yapıları bakımından),

- Üniversitelerin finansman sistemlerindeki değişiklikler,
- Öğrencilerin sayılarında artış,
- Üniversitelerin uluslararasılaştırması,

Üniversite örgütlerinde, öğretim elemanlarının kendi alanlarındaki sorumluluk ve bilinç düzeylerini geleneksel bir şekilde denetlemek ve yönetmek imkânsızdır. Değerlendirme; uzmanlık alanlarına göre, alanlarındaki etkinlik, verimliliklerine göre yapılmalıdır.

Kollegyal yapı, üniversitelerdeki akademik bölümlerim veya birimlerin oluşumundan meydana gelmektedir. Bu tür yapılarda, bütün kilit kararlar, tüm birimlerin katkılarıyla alınır. Bölüm başkanın bile, kendi oyundan başka ağırlığı yoktur. Yeni öğretim elemanlarının seçimi, sözleşmelerin yenilenmesi, müfredattaki değişiklikler, performans değerlendirmeleri gibi durumların hepsi bizzat bölüm tarafından gerçekleştirilir.

Bu tip örgütlerde;

- Hiyerarşik yapı yoktur çünkü hiyerarşik yapı önemsiz görülmektedir.
- Karar birimleri, geniş ölçüde yetkilendirilmiştir.
- Ünvanlar önemsiz görülmektedir.
- Birimler arasında sınırsız çok yönlü iletişim kuruludur.
- Çalışanlar için küçük bir merkezi büro vardır.
- Bireyler performanslarının sonuçlarından sorumludur.

Üniversiteler demokratik bir anlayışla yönetilmelidirler. Buna göre üniversiter:

- Çok yönlü olmalıdırlar.
- Bilimsel bilgiye özgürce ulaşabilmelidirler.

- Basit ve esnek yapıda olmaları gerekmektedir.
- Yaratıcı ve yenilikçi olmalıdırlar.
- Değişen çevre koşullarına hızlı bir şekilde ayak uydurabilmelidirler.
- Uluslar arası normlara ulaşabilmelidirler.
- Daha iyi yaşam standartları sağlayabilmelidirler.

Diğer taraftan, üniversitenin unsurlarını şöyle ifade etmek mümkündür:

- Motive etmelidir.
- Kurumları ile uyumlu çalışmalıdır.
- Kurumlarını sahiplenmeli ve korumalıdır.
- Kararları alıp, ciddi bir şekilde uygulamalıdır.
- Daha üretken ve etkili olmalıdır.

Sonuç olarak, eğitimde ve öğretimde böyle bir zihniyetin yaratılması, toplumsal ilişkilerdeki otoritenin değişimini, sosyal aydınlanmayı ve kalkınmayı gerçekleştirecektir (Sucu, 2003: 37–38–39–40).

3. BÖLÜM: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ'NDE YÖNETİM VE ORGANİZASYONA İLİŞKİN BİR UYGULAMA

Araştırma Modeli

Araştırmada uygulanan anket 2 ayrı kısımdan oluşmaktadır. Bunlar;

a) Sosyo-Demografik Özellikler:

Anketin amacının belirtilmesinden sonra, cevaplayan kişilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesine yönelik sorular yöneltilmiştir.

b) Trakya Üniversitesi'nde Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonlara İlişkin Anket:

Eğitimin bir ülkenin veya toplumun kalkınmasındaki payı ve önemi tartışılmayacak kadar büyüktür. Bu uygulama, Trakya Üniversitesi'ndeki yönetim fonksiyonlarının (planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, denetim) nasıl işlediğini incelemek amacıyla:

- Yönetim esnasında ve genel olarak hangi sorunlarla karşılaşıldığını,
- Yönetimin hedef çalışma alanlarının neler olduğunu ölçmeye,
- Türkiye ölçeğinde üniversitenin nerede olduğunu anlamaya, çalışmak amacını taşımaktadır.

Çalışmada kullanılan bu anket toplamda 78 sorudan oluşmaktadır. Ankette 1'den 5'e kadar değişen (1= Hiç Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) ölçekleme kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini üniversite yönetimi ilke ve fonksiyonları, örneklemini ise Trakya Üniversitesi'nde çalışan öğretim elamanlarına yapılan anket çalışması oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilere gerek elektronik ortam, gerekse gerekli literatür taramaları ile ikincil veri kaynaklarından ve anket çalışması ile birincil veri kaynaklarından ulaşılmıştır. Her iki aşamada da araştırma sonuçlarını etkileyecek belli bilimsel prensiplere uyulmuştur.

Araştırmada elde edilen ikincil verilerin ışığında konuyla ilgili birincil verilerin toplanmasına geçilmiş ve burada anket yöntemi uygulanmıştır. Anket uygulamasında Trakya Üniversitesi'nin yönetiminden sorumlu yetkili kişiler olmak üzere, belirlenen sayı doğrultusundaki bütün öğretim elemanları hedef kitle olarak belirlenmiştir. Birincil veriler, ön hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından sonra elde edilmiştir.

Anket formu hazırlanmadan önce, ön çalışma olarak, konuyla ilgili teorik altyapı oluşturulmuş, üniversite ve üniversite yönetimi alanlarında önemli kavramlar benimsenmiştir. Daha sonra, bunlardan yola çıkarak, Trakya Üniversitesi'ndeki yönetim ilke ve fonksiyonlarının nasıl işlediğini ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Anket formları çoğaltılmadan ve dağıtılmadan önce, fikir ve görüşlerini bildirmeleri için, üniversite yönetimi konusunda uzman kişilere okutulmuş, önemli ve anlamlı bulunan eleştiriler dikkate alınmış, anket uygulamasının etkinliğini arttıracak düzeltmeler yapılmıştır.

Bütün anket formlarının dağıtımı ve uygulanması bizzat araştırmacı tarafından yapılmış, uygulama sırasında ilgili kişilerle yüz yüze görüşülmüş, görüş öncesi randevular alınmaya çalışılmıştır. Bazı durumlarda, cevaplayan kişilerin yoğun çalışma tempoları dikkate alınarak, anketin birkaç gün içinde cevaplanıp iade edilmeleri sağlanmıştır.

Trakya Üniversitesi'nin birimlerinin coğrafi olarak farklı yerlerde bulunmasından dolayı, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan bazı kişilere anketler postalanmış ve yine aynı yolla geri alınmıştır. Bazı birimlerdeki kişilere de mail yoluyla ulaşılmaya çalışılmış fakat bu yolla anketlerin geri dönüş oranı çok düşük kalmıştır.

Ayrıca, anketi cevaplayan kişilere araştırma sonuçlarının kendilerine internet ortamından ulaştırılabileceği sözü de verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anket formları uygulandıktan sonra, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi aşamasına geçilmiştir. Uygulama sırasında 260 anket dağıtılmış ve geriye 210 anketin geri dönüşümü gerçekleşmiştir. Anketlerin toplanmasından sonra önce değişkenlerin betimsel istatistiği alınmış, bu analiz sonucu elde edilen alt boyutlara öğretim elemanlarının farklı özelliklerine göre bir görüş farkının olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ve t testi ile test edilmiştir. Ayrıca anketin güvenilirliği de Cronbach α testi ile test edilmiştir. Bunun yanında, çalışmada ele alınan maddelerinin de faktör analizi yapılmıştır.

3.4.1. Güvenirlik Testi

Çeşitli araştırma teknikleriyle elde edilen verinin sağlıklı ve doğru olduğu, o verinin kararlı ve değişmez bir özellik taşımasıyla belirlenir. Aynı teknikle tekrarlanan ölçümler benzer sonuçlar vermelidir. Başka bir deyişle, her ölçümde aynı sonuç elde edilebilmelidir.

Bir ölçme aracının değişik ölçümlerde aynı koşullar altında benzer sonuçlar vermesi o aracın güvenilir olduğunu gösterir. Sağlıklı veri toplamada sadece kullanılan ölçü aracının güvenilir olması yeterli değildir. Aynı zamanda elde edilen sonuçların geçerli olması da gerekmektedir. Geçerlilik de; bir ölçümün, bir bilimsel açıklamanın ölçmek ya da açıklamak istediği şeyi gerçekten ölçmekte ve açıklamakta olması niteliğidir (Gökçe, 1999: 141–142).

Bireylerin bir konudaki davranış puanlarını belirlemeyi sağlayan likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için; Cronbach α güvenilirlik testinin yapılması gerekmektedir. Bu test sonucunun da, yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olabilmesi için, α 'nın 0,70'den büyük olması gerekmektedir.

Tablo 11. Cronbach α Testi ile Elde Edilen Güvenirlik Puanı

Cronbach α katsayısı	Madde Sayısı (N)
.857	78

Anketin güvenilirliği %86 olarak bulunmuştur, bu da maddelerin tutarlı ve güvenilir nitelik taşıdığını göstermektedir.

3.4.2. Araştırmaya Katılanların Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının hangi birimde çalıştıkları, çalıştıkları alan, ünvanları, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, örgütte çalışma süreleri, mezun oldukları ve doktora yaptıkları üniversite, üniversitede bir kurulda üye olup olmadıkları, yönetimle ilgili görevleri olup olmadığı, yönetim konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları, cinsiyetleri, alanları ile ilgili mesleki derneklere üye olup olmadıkları ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Birimlere Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Fakülte	130	61.9
M.Y. okulu	62	29.5
Yüksekokul	12	5.7
Diğer	6	2.9
Toplam	210	100.0

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının % 61.9'u fakültede, %29.5'i meslek yüksekokulunda, %5.7'isi yüksekokulda, %2.9'u ise, diğer birimlerde çalışmaktadır. Bulunan değerler Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alanlara Göre Dağılımı

	Frekanslar	%
Sağlık Bilimleri	58	27.6
Sosyal Bilimler	50	23.8
Teknik Bilimler	62	29.5
Temel Bilimler	39	18.6
Soruyu Yanıtlamayanlar	1	.5
Toplam	210	100.0

Araştırmaya katılanların %27.6'sı Sağlık Bilimleri'nde, %23.8'i Sosyal Bilimlerde, %29.5'i Teknik Bilimlerde, %18.6'sı da Temel Bilimler alanında çalışmaktadır. Soruyu yanıtlamayanlar toplam içinde %0.5'lik bir oranı kaplamaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Profesör	24	11.4
Doçent	38	18.1
Yrd. Doçent	71	33.8
Öğretim Görevlisi	77	36.7
Toplam	210	100.0

Araştırmaya katılanların %11.4'ü Profesör, %18.1'i Doçent, %33.8'i Yardımcı Doçent, %36.7'si öğretim görevlisidir. Bulunan değerler Tablo 14'de verilmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
1-5 Yıl	23	11.0
6-10 Yıl	60	28.6
11-15 Yıl	69	32.9
16-20 Yıl	28	13.3
21 Yılden Fazla	30	14.3
Toplam	210	100.0

Tablo 15'den de görüldüğü gibi, ankete katılanların %39.6'sı ilk 10 yıllarını çalışmaktadır, toplam içindeki payı en büyük olan ise %32.9 ile 11-15 yıl arasında çalışmakta olanlardır. 16-20 yıl arası çalışanların oranı %13.3, 21 yıldan fazla çalışanların oranı ise, 14.3'lük bir oranı kapsamaktadır.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Örgütte Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
1-5 Yıl	33	15.7
6-10 Yıl	70	33.3
11-15 Yıl	63	30.0
16-20 Yıl	25	11.9
21 Yılden Fazla	15	7.1
Soruyu Yanıtlamayanlar	4	1.9
Toplam	210	100.0

Tablo 16'dan da görüldüğü gibi, ankete katılanların %15.7'si ilk 5 yıllarını çalışmaktadır, toplam içindeki payı en büyük olan ise %33.3 ile 6-10 yıl arasında çalışmakta olanlardır. 11-15 yıl arası çalışanların oranı % 30, 16-20 yıl arası çalışanların oranı %11.9, 21 yıldan fazla çalışanların oranı ise %7.1'dir. Soruyu yanıtlamayanlar toplam içinde %1.9'luk bir oranı kaplamaktadır.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Başka Bir Üniversitede Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Evet	54	25.7
Hayır	155	73.8
Soruyu yanıtlayanlar	1	.5
Toplam	210	100.0

Ankette sorulan “Öğretim elemanı olarak başka bir üniversitede uzun süreli bulundunuz mu?” sorusuna evet diyenlerin oranı %25.7 iken, hayır diyenlerin oranı %73.8 olmuştur. Soruyu yanıtlayanların oranı ise, %0.5’de kalmıştır.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Trakya Ün.	61	29.0
Yurtdışı	5	2.4
Yurtiçi	144	68.6
Toplam	210	100.0

Araştırmaya katılanların %29’u Trakya Üniversitesi’nden, %68.6’sı yurt içinde bulunan diğeri bir üniversiteden ve %2.4’ü de, yurt dışında bulunan bir üniversiteden mezun olmuştur.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Trakya Ün.	78	37.1
Yurtdışı	6	2.9
Yurtiçi	75	35.7
Doktora yapmayanlar	51	24.3
Toplam	210	100.0

Araştırmaya katılanların %37.1'i Trakya Üniversitesi'nde, % 35.7'si yurt içinde buluna diğer bir üniversitede ve %2.9'u da, yurt dışında bulunan bir üniversitede doktora yapmıştır. Araştırmaya katılanların %24.3'ünün de, doktora yapmamış olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversite Kurul Üyeliklerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Üniversitede Kurul Üyeliği Olanlar	53	25.2
Üniversitede Kurul Üyeliği Olmayanlar	157	74.8
Toplam	210	100.0

Ankette sorulan “Üniversitemizde herhangi bir kurulda üye misiniz?” sorusuna evet diyenlerin oranı sadece % 25.2, herhangi bir kurula üye olmayanların oranı ise, %74.8'dir. Bulunan değerler Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Yönetimsel Görevlerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Yönetimle ilgili görevi olanlar	68	32.4
Yönetimle ilgili görevi olmayanlar	140	66.7
Soruyu yanıtlamayanlar	2	1.0
Toplam	210	100.0

Ankette sorulan “Çalıştığınız birimde yönetsel bir göreviniz var mı?” sorusuna evet diyenlerin oranı %32.4 iken, hayır diyenlerin oranı %66.7 olmuştur. Soruyu

yanıtlamayanların oranı ise, %1'de kalmıştır. Bulunan değerler Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Evet	52	24.8
Hayır	154	73.3
Soruyu Yanıtlamayanlar	4	1.9
Toplam	210	100.0

Ankette sorulan “Yönetim konusunda uzun süreli (aydan fazla) bir eğitim aldınız mı?” sorusuna evet diyenlerin oranı %24.8 iken, hayır diyenlerin oranı %73.3 olmuştur. Soruyu yanıtlamayanların oranı ise, %1.9'da kalmıştır.

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Erkek	123	58.6
Kadın	85	40.5
Soruyu Yanıtlamayanlar	2	1.0
Toplam	210	100.0

Anketi yanıtlayanların %40.5'i bayan iken, %58.6'lık kısmının erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir. %1'lik bir kısım da, soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Dağılımları

	Frekanslar	%
Evet	120	57.1
Hayır	90	42.9
Toplam	210	100.0

Ankette sorulan “Mesleki derneklere(alanınızla ilgili) üye misiniz?” sorusuna evet diyenlerin oranı %57.1, hayır diyenlerin oranı %42.9 olmuştur.

3.4.3. Faktör Analizi

Faktör analizi, birbirleri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz değişken elde etmeyi sağlayan başka bir ifadeyle temel amacı boyut indirgeme ve özetleme olan çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Tatlıdil, 1992: 214).

Bu çalışmada faktör analizi sonucunda, üniversitede yönetimde ilke ve fonksiyonlarının; yönetim – organizasyon ve sorunlar olmak üzere iki boyut olarak algılandığı görülmüştür.

Tablo 25. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonlara İlişkin Yeni Faktör Analizi Matrisi

	Faktör Bileşenleri	
	Faktör 1	Faktör 2
a1	.635	.183
b1	.585	.241
c1	.726	.184
d1	.689	.236
e1	.664	.291
f1	.696	.222
g1	.591	.188

h1	.636	.199
i1	.719	.219
j1	.634	.175
k1	.643	.132
a2	.662	.210
b2	.570	.266
c2	.689	.226
d2	.687	.282
e2	.730	.292
f2	.640	.319
g2	.696	.195
h2	.735	.292
i2	.637	.338
j2	.666	.275
k2	.647	.180
l2	.730	.254
m2	.780	.233
a3	-.404	.587
b3	-.413	.607
c3	-.375	.709
d3	-.330	.731
e3	-.351	.698
f3	-.297	.627
g3	-.290	.704
h3	-.338	.699
i3	-.345	.742
j3	-.360	.777
k3	-.304	.566
l3	-.300	.591
m3	-.354	.641
n3	-.435	.640
o3	-.247	.492
p3	-.341	.701
r3	-.367	.676
V68	.592	-.009
V69	.723	.034
V70	.631	.032
V71	.702	.160
V72	.772	-.029
V73	.653	-.009
V74	.750	-.062
V75	.765	-.004
V76	.788	-.092
V77	.780	-.021
V78	.761	-.020
V79	.760	-.029

V80	.649	.061
V81	.737	-.057
V82	.710	.008
V83	.780	.076
V84	.644	.041
V85	.616	-.005
V86	.683	.084
V87	.710	-.013

Açıklanan Varyanslar Toplamı: % 52.377

Faktör1 (Yönetim-organizasyon Düzeyi) : %37.796

Faktör 2 (Sorun Düzeyi) : % 14.581

3.4.4. Öğretim Elemanlarının Özelliklerine Göre Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Alt Boyutlarını Algılanmaları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Anketi cevaplayan öğretim elamanlarının çalıştıkları birime, ünvanlarına, toplam çalışma sürelerine ve cinsiyetlerine göre, üniversite yönetim- organizasyon ve sorun boyutlarını algılama düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin testler ele alınacaktır. Bu amaçla, üniversitede yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonların alt boyutlarına verilen puanların dağılımının normal olup olmadığına bakılarak, parametrik veya parametrik olmayan testler uygulanacaktır. Bu amaçla, yönetim-organizasyon ve sorun alt boyutlarının puanlarının dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş; sonuçlar aşağıda Tablo 26'da verilmiştir.

Kolmogrov-Smirnov testi, örnek büyüklüğü küçük olduğu durumlarda ki-kare testine tercih edilmelidir. Kolmogrov-Smirnov testi ile tek ve çift örnek durumlarında gözlenen değerlerin herhangi bir dağılımına uygun olup olmadığı test edilebilmektedir (Çakıcı, Oğuzhan, Özdil, 2003: 334).

H_0 : Üniversitede yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonlarının alt boyutları normal dağılmaktadır.

H_1 : Üniversitede yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonlarının alt boyutları normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 26. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonlar için Kolmogrov-Smirnov Testi

		Sorun boyutu	Yönetim-org boyutu
N		188	165
Normal Parametreler(a,b)	Ortalama	57.8351	128.1030
	Standart Sapma	13.90877	33.82715
En Uç Noktaların Farkları	Mutlak	.046	.044
	Pozitif	.046	.036
	Negatif	-.040	-.044
Kolmogorov-Smirnov Z		.634	.571
P		.816	.900

Tablodan da anlaşılacağı gibi; $P > 0.05$ olduğundan, H_0 (üniversite yönetim ilke ve fonksiyonlarının alt boyutlarının normal dağıldığı hipotezi) kabul edilmektedir. Buna göre, üniversite yönetim ilke ve fonksiyonlarının alt boyutlarına verilen toplam puan düzeyleri normal dağılmaktadır.

3.4.4.1. Cinsiyetlere Göre Sorun Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, üniversitede yönetimde ilke ve fonksiyonları normal dağılım gösterdiğinden, cinsiyet değişkeninin, bu boyutları algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Bayanların ve erkeklerin, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Bayanların ve erkeklerin, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 27. Cinsiyetlerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Sapma Hatası
Sorun	Bay	101	58.0495	13.35618	1.32899
	Bayan	71	57.5070	15.57275	1.84815

Tablo 28. Cinsiyetlerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Sorun	.245	170	.807	.54246	2.21631

Tablodan da görüldüğü gibi, sorun boyutunu algılamada $P > 0,05$ olduğundan, H_0 kabul edilmekte ve böylece sorun alt boyut düzeyi cinsiyete bağlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir.

3.4.4.2. Çalıştıkları Birimlere Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birimlere göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 29. Çalıştıkları Birime Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Fakülte	116	58.8448	15.14429	1.40611
Yükseköğretim	11	49.2727	10.75259	3.24203
M.Y. okulu	55	57.8727	10.22715	1.37903
Diğer	6	53.6667	19.83599	8.09801
Toplam	188	57.8351	13.90877	1.01440

Tablo 30. Çalıştıkları Birime Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	1029.057	3	343.019	1.796	.150
İçindeki	35146.831	184	191.015		
Toplam	36175.888	187			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birimin, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, çalıştıkları birime göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.3. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, sorun boyutuna bakış açıları arasında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, sorun boyutuna bakış açıları arasında bir farklılık vardır.

Tablo 31. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Temel Bilimler	32	56.0625	13.15157	2.32489
Sağlık Bilimleri	52	58.0385	13.30776	1.84545
Sosyal Bilimler	45	57.6444	15.53172	2.31533
Teknik Bilimler	58	58.7414	13.89883	1.82501
Toplam	187	57.8235	13.94520	1.01977

Tablo 32. Çalıştıkları Alana Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	151.947	3	50.649	.257	.856
İçindeki	36019.230	183	196.826		
Toplam	36171.176	186			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alanın, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elamanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, çalıştıkları alana göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.4. Ünvanlarına Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 33. Ünvanlarına Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Profesör	22	62.7273	13.62135	2.90408
Doçent	34	54.8529	16.91715	2.90127
Yrd. Doçent	63	58.8889	13.27150	1.67205
Öğr. Gör.	69	56.7826	12.68379	1.52695
Toplam	188	57.8351	13.90877	1.01440

Tablo 34. Ünvanlarına Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	975.299	3	325.100	1.699	.169
İçindeki	35200.590	184	191.308		
Toplam	36175.888	187			

Öğretim elemanlarının ünvanlarının, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elamanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, ünvanlarına göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.5. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma (Trakya Üniversitesi) sürelerine göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 35. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
1–5 Yıl	30	56.0667	14.97569	2.73417
6–10 Yıl	64	59.5781	14.25928	1.78241
11–15 Yıl	52	58.2308	11.93219	1.65470
16–20 Yıl	25	54.5600	13.51875	2.70375
21 Yıldan Fazla	13	60.5385	17.17855	4.76447
Toplam	184	58.0109	13.86035	1.02180

Tablo 36. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	653.881	4	163.470	.848	.496
İçindeki	34502.098	179	192.749		
Toplam	35155.978	183			

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerinin, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elamanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, örgütteki çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.6. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 37. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
1-5 Yıl	22	57.3636	14.27133	3.04266
6-10 Yıl	55	58.3818	12.92642	1.74300
11-15 Yıl	58	56.5000	13.38663	1.75775
16-20 Yıl	26	58.3846	16.50231	3.23637
21 Yıldan Fazla	27	59.4444	14.74223	2.83714
Toplam	188	57.8351	13.90877	1.01440

Tablo 38. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	202.495	4	50.624	.258	.905
İçindeki	35973.393	183	196.576		
Toplam	36175.888	187			

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerinin, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.7. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 39. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Trakya Ün.	56	58.2857	10.86900	1.45243
Yurtiçi	127	57.0945	14.88124	1.32050
Yurtdışı	5	71.6000	13.66748	6.11228
Toplam	188	57.8351	13.90877	1.01440

Tablo 40. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	1028.394	2	514.197	2.706	.069
İçindeki	35147.495	185	189.986		
Toplam	36175.888	187			

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversitenin, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P < 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, mezun oldukları üniversitelere göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yurt içinde bulunan bir üniversiteden mezun olanlarla yurt dışından mezun olanların, sorun boyutunu farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu da, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 41. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Farklılığı Gösteren Sonuçlar

(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Sapma	P
Trakya Ün.	Yurtiçi	1.19123	2.21101	.852
	Yurtdışı	-13.31429	6.43350	.099
Yurtiçi	Trakya Ün.	-1.19123	2.21101	.852
	Yurtdışı	-14.50551	6.28437	.057
Yurtdışı	Trakya Ün.	13.31429	6.43350	.099
	Yurtiçi	14.50551	6.28437	.057

3.4.4.8. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, sorun boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları oldukları üniversiteye göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 42. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Trakya Ün.	72	58.6389	11.68037	1.37655
Yurtiçi	63	57.1429	17.18388	2.16497
Yurtdışı	6	63.0000	13.06905	5.33542
Toplam	141	58.1560	14.40996	1.21354

Tablo 43. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Aralarındaki	222.242	2	111.121	.532	.589
İçindeki	28848.325	138	209.046		
Toplam	29070.567	140			

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversitelerin, sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0

hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, doktora yaptıkları üniversitelere göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.9. Yönetmel Görevlerine Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetmel görev değişkeninin, sorun boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler için, t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 44. Yönetmel Görevlerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Yönetmel Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sorun	Evet	61	57.7049	14.41914	1.84618
	Hayır	125	57.7600	13.77960	1.23249

Tablo 45. Yönetmel Görevlerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Sorun	-.025	184	.980	-.05508	2.18523

Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerinin olup olmasının, üniversitelerin sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$

olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, yönetsel görevlerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.10. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Kurul üyeliği değişkeninin, sorun boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 46. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Kurul Üyeliği	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sorun	Evet	49	58.3265	15.73397	2.24771
	Hayır	139	57.6619	13.26352	1.12500

Tablo 47. Kurul Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Sorun	.287	186	.774	.66466	2.31649

Öğretim elemanlarının kurul üyesi olup olmasının, üniversitelerin sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının,

üniversitedeki sorunları algılamada, kurul üyeliklerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.11.Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetim konusunda alınan eğitim değişkeninin, sorun boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 48. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Yön. Konusunda Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sorun	Evet	45	57.8000	16.32566	2.43369
	Hayır	140	57.9143	13.24505	1.11941

Tablo 49. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Sorun	-.047	183	.962	-.11429	2.40723

Öğretim elemanlarının yönetim konusunda eğitim alıp almamalarının, üniversitelerin sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, yönetim konusunda eğitim almalarına göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.12. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Mesleki dernek üyeliği değişkeninin, sorun boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının, mesleki derneklere üye olup olmamasına göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının, mesleki derneklere üye olup olmamasına göre, sorun boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 50. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Mesleki Dernek Üyeliği	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sorun	Evet	108	58.9537	14.84838	1.42879
	Hayır	80	56.3250	12.46136	1.39322

Tablo 51. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Sorun Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Sorun	1.283	186	.201	2.62870	2.04814

Öğretim elemanlarının mesleki dernek üyesi olup olmamalarının, üniversitelerin sorun boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada mesleki dernek üyeliklerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.13. Cinsiyetlere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutu Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, üniversitede yönetimde ilke ve fonksiyonları normal dağılım gösterdiğinden, cinsiyet değişkeninin bu boyutları algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Bayanların ve erkeklerin, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Bayanların ve erkeklerin, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 52. Cinsiyetlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Yönetim-organizasyon	Bay	87	127.7356	33.01003	3.53905
	Bayan	64	127.1875	37.18375	4.64797

Tablo 53. Cinsiyetlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Yönetim-organizasyon	.096	149	.924	.54813	5.73674
Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı

Tablodan da görüldüğü gibi, yönetim-organizasyon boyutunu algılamada $P > 0,05$ olduğundan, H_0 kabul edilmekte ve böylece yönetim-organizasyon alt boyut düzeyi cinsiyete bağlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir.

3.4.4.14. Çalıştıkları Birimlere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birimlere göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 54. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Fakülte	101	121.2475	34.16589	3.39963
Yükseköğretim	12	136.6667	37.65232	10.86929
M.Y. okulu	47	138.2340	27.95432	4.07756
Diğer	5	150.8000	39.88358	17.83648
Toplam	165	128.1030	33.82715	2.63344

Tablo 55. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	13026.544	3	4342.181	4.003	.009
İçindeki	174634.704	161	1084.688		
Toplam	187661.248	164			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P < 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada çalıştıkları birimlere göre, farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda da, aşağıdaki tablo verilmiştir.

Tablo 56. Çalıştıkları Birime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

(I) Ç.Birim	(J) Ç.Birim	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Fakülte	Yüksekokul	-15.41914	10.05635	.420
	M.Y. okulu	-16.98652(*)	5.81532	.021
	Diğer	-29.55248	15.08897	.208
Yüksekokul	Fakülte	15.41914	10.05635	.420
	M.Y. okulu	-1.56738	10.65219	.999
	Diğer	-14.13333	17.53078	.851
M.Y. okulu	Fakülte	16.98652(*)	5.81532	.021
	Yüksekokul	1.56738	10.65219	.999
	Diğer	-12.56596	15.49245	.849
Diğer	Fakülte	29.55248	15.08897	.208
	Yüksekokul	14.13333	17.53078	.851
	M.Y. okulu	12.56596	15.49245	.849

Tabloya göre, Fakülteler’de çalışan öğretim elemanları ile Meslek Yüksekokulları’nda çalışan öğretim elemanlarının, yönetim-organizasyon boyutuna olan görüşleri farklılık göstermektedir. Bu farkın, Fakülteler’de çalışan öğretim elemanlarından kaynaklandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3.4.4.15. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 57. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Temel Bilimler	32	128.5625	32.96620	5.82766
Sağlık Bilimleri	43	120.1628	29.26068	4.46221
Sosyal Bilimler	40	134.1500	36.57977	5.78377
Teknik Bilimler	50	129.8000	35.42800	5.01028
Toplam	165	128.1030	33.82715	2.63344

Tablo 58. Çalıştıkları Alana Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	4324.413	3	1441.471	1.266	.288
İçindeki	183336.835	161	1138.738		
Toplam	187661.248	164			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alanın, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0

hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, çalıştıkları alana göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.16. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 59. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Profesör	20	125.7500	36.23153	8.10162
Doçent	27	121.1481	39.65108	7.63085
Yrd. Doçent	57	128.8772	27.93875	3.70058
Öğr. Gör.	61	131.2295	35.60964	4.55935
Toplam	165	128.1030	33.82715	2.63344

Tablo 60. Ünvanlarına Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	2047.164	3	682.388	.592	.621
İçindeki	185614.085	161	1152.883		
Toplam	187661.248	164			

Öğretim elemanlarının ünvanlarının, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, ünvanlarına göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.17. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma (Trakya Üniversitesi) sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 61. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
1-5 Yıl	27	129.5556	43.41068	8.35439
6-10 Yıl	54	126.5000	33.02700	4.49441
11-15 Yıl	47	128.0213	30.26225	4.41420
16-20 Yıl	21	119.3333	26.00449	5.67464
21 Yıdan Fazla	12	147.5000	39.71604	11.46503
Toplam	161	128.0870	34.10799	2.68809

Tablo 62. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	6325.971	4	1581.493	1.372	.246
İçindeki	179810.812	156	1152.633		
Toplam	186136.783	160			

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerinin, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının üniversitedeki sorunları algılamada örgütteki çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.18. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 63. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
1-5 Yıl	19	131.3684	45.31030	10.39490
6-10 Yıl	47	128.3617	30.72488	4.48168
11-15 Yıl	51	125.9216	31.46035	4.40533
16-20 Yıl	24	126.2500	33.59380	6.85731
21Yıldan Fazla	24	131.5000	36.73051	7.49758
Toplam	165	128.1030	33.82715	2.63344

Tablo 64. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	807.790	4	201.948	.173	.952
İçindeki	186853.458	160	1167.834		
Toplam	187661.248	164			

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerinin, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.19. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 65. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Trakya Ün.	52	128.9808	30.97152	4.29498
Yurtiçi	109	126.9908	34.47960	3.30255
Yurtdışı	4	147.0000	53.98148	26.99074
Toplam	165	128.1030	33.82715	2.63344

Tablo 66. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	1603.277	2	801.638	.698	.499
İçindeki	186057.972	162	1148.506		
Toplam	187661.248	164			

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversitelerin, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada mezun oldukları üniversitelere göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.20. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutu puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları oldukları üniversiteye göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 67. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Trakya Ün.	63	130.0159	29.30017	3.69147
Yurtiçi	56	121.9821	35.31958	4.71978
Yurtdışı	5	129.8000	43.11264	19.28056
Toplam	124	126.3790	32.66574	2.93347

Tablo 68. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Değişkenlerin Varyasyonu	Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Aralarındaki	1974.419	2	987.210	.924	.400
İçindeki	129272.766	121	1068.370		
Toplam	131247.185	123			

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversitelerin, yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$

olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, doktora yaptıkları üniversitelere göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.21. Yönetmel Görevlerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetmel görev değişkeninin, yönetim-organizasyon boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 69. Yönetmel Görevlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Yönetmel Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Yönetim-organizasyon	Evet	55	132.0909	32.44955	4.37550
	Hayır	109	126.5413	34.32539	3.28778

Tablo 70. Yönetmel Görevlerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Yönetim-organizasyon	.995	162	.321	5.54962	5.57581

Öğretim elemanlarının yönetsel görevlerinin, üniversitelerin yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, yönetsel görevlerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.22. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Kurul üyeliği değişkeninin, yönetim-organizasyon boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo71. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Kurul Üyeliği	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Yönetim-organizasyon	Evet	47	130.6383	36.36495	5.30437
	Hayır	118	127.0932	32.86959	3.02589

Tablo 72. Kurul Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Yönetim-organizasyon	.606	163	.545	3.54508	5.84596

Öğretim elemanlarının kurul üyesi olup olmamalarının, üniversitelerin yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, kurul üyeliklerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.23. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetim konusunda alınan eğitim değişkeninin, yönetim-organizasyon boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 73. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Yön. Konusunda Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Yönetim-Organizasyon	Evet	39	128.3846	39.40453	6.30977
	Hayır	125	127.9360	32.19816	2.87989

Tablo 74. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçlar

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Yönetim-organizasyon	.072	162	.943	.44862	6.24085

Öğretim elemanlarının yönetim konusunda aldıkları eğitimin, üniversitelerin yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.4.24. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Alt Boyutunun Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Mesleki dernek üyeliği değişkeninin, yönetim-organizasyon boyutunu algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının mesleki derneklere üye olup olmamasına göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının mesleki derneklere üye olup olmamasına göre, yönetim-organizasyon boyutuna bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 75. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Betimsel Dağılımı

Boyut	Mesleki Dernek Üyeliği	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Yönetim-organizasyon	Evet	92	122.1522	34.21424	3.56708
	Hayır	73	135.6027	32.00943	3.74642

Tablo 76. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Yönetim-Organizasyon Boyutunun Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyut	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Yönetim-organizasyon	-2.580	163	.194	-13.45057	5.21300

Öğretim elemanlarının mesleki dernek üyesi olup olmamalarının, üniversitelerin yönetim-organizasyon boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki sorunları algılamada mesleki dernek üyeliklerine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.4.5. Öğretim Elemanlarının Özelliklerine Göre Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarını Algılanmaları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

a. Faktör Analizi

Üniversitede yönetimde ilke ve fonksiyonların memnuniyet alt boyutları, çalışmada faktör analizi sonucunda, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri şeklinde iki boyut olarak algılandığı görülmüştür.

Tablo 77. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Analizi Matrisi

Boyut	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	5.628	43.294	43.294	5.628	43.294	43.294
2	1.334	10.263	53.557	1.334	10.263	53.557
3	1.036	7.973	61.529			
4	.907	6.974	68.504			
5	.731	5.626	74.129			
6	.687	5.283	79.413			
7	.498	3.829	83.242			
8	.468	3.603	86.845			
9	.433	3.328	90.173			
10	.372	2.859	93.032			
11	.335	2.579	95.611			
12	.317	2.442	98.053			
13	.253	1.947	100.000			

Tablo 78. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Alt Boyutlarına İlişkin Yeni Faktör Analizi Matrisi

Faktör Bileşenleri		
	Faktör1	Faktör 2
a4	.611	.283
b4	.714	.119
c4	.704	-.454
d4	.703	-.475
e4	.534	-.374
f4	.759	-.032
g4	.640	.251
h4	.470	.646
i4	.712	.125
j4	.714	-.283
k4	.690	.044
l4	.666	.288
m4	.573	.080

Açıklanan Varyanslar Toplamı: %53.557

Faktör 1(Eğitim-Öğretim Düzeyi): %43. 294

Faktör 2 (Spor Etkinlikleri Düzeyi): % 10.263

b. Kolmogrov-Smirnov Testi

Anketi cevaplayan öğretim elemanlarının, üniversiteden memnuniyetlerinin eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri olmak üzere, iki alt boyutta algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, anketi cevaplayan öğretim elamanlarının çalıştıkları birime, ünvanlarına, toplam çalışma sürelerine ve cinsiyetlerine göre üniversite memnuniyet alt boyutlarını algılama düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin testler ele alınacaktır. Bu amaçla, üniversitede memnuniyet alt boyutlarına verilen puanların dağılımının normal olup olmadığına bakılarak, parametrik veya parametrik olmayan testler uygulanacaktır. Aşağıdaki tablolarda, iki alt boyut birlikte ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu amaçla, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri alt boyutlarının puanlarının dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş; sonuçlar aşağıda Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79. Üniversitede Yönetimde İlke ve Yönetimde Fonksiyonların Memnuniyet Boyutu İçin Kolmogrov-Smirnov Testi

		Eğitim- öğretim	Spor
N		204	210
Normal Parametreler(a,b)	Ortalama	33.9608	2.8619
	Standart Sapma	8.92102	1.10457
En Uç Noktaların Farkı	Mutlak	.056	.254
	Pozitif	.039	.254
	Negatif	-.056	-.225
Kolmogorov-Smirnov Z		.795	3.678
P		.552	.45

3.4.5.1. Cinsiyetlere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda üniversitede yönetimde ilke ve fonksiyonları normal dağılım gösterdiğinden, cinsiyet değişkeninin bu boyutları algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Bayanların ve erkeklerin, eğitim-öğretim ve spor etkinliklerin boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Bayanların ve erkeklerin, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 80. Cinsiyetlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim- öğretim	Bay	109	33.6147	8.50044	.81419
	Bayan	79	33.7722	9.79397	1.10191
Spor	Bay	112	2.8750	1.09153	.10314
	Bayan	81	2.8395	1.12313	.12479

Tablo 81. Cinsiyetlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyutlar	t-test				
	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Eğitim-öğretim	-.118	186	.907	-.15747	1.33949
Spor	.220	191	.826	.03549	.16115

Tablodan da görüldüğü gibi, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamada $P > 0,05$ olduğundan, H_0 kabul edilmekte ve böylece eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri alt boyutları düzeyi cinsiyete bağlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir.

3.4.5.2. Çalıştıkları Birimlere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birimlere göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 82. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

Boyutlar		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	Fakülte	129	32.1163	9.04125	.79604
	Yüksekokul	11	36.8182	7.88439	2.37723
	M.Y. okulu	58	36.9828	7.72667	1.01456
	Diğer	6	39.1667	9.45339	3.85933
	Total	204	33.9608	8.92102	.62460
Spor	Fakülte	130	2.8923	1.05835	.09282
	Yüksekokul	12	2.5833	.99620	.28758
	M.Y. okulu	62	2.8871	1.24275	.15783
	Diğer	6	2.5000	.83666	.34157
	Total	210	2.8619	1.10457	.07622

Tablo 83. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	1220.978	3	406.993	5.450	.001
	İçindeki	14934.708	200	74.674		
	Toplam	16155.686	203			
Spor	Aralarındaki	1.877	3	.626	.509	.676
	İçindeki	253.119	206	1.229		
	Toplam	254.995	209			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, üniversitelerin spor etkinlikleri boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının,

üniversiteden memnuniyetlerini algılamada çalıştıkları birimlere göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Buna karşılık, öğretim elemanlarının çalıştıkları birime göre, eğitim-öğretim boyutunu algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P < 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversiteden memnuniyetlerini algılamada çalıştıkları birimlere göre, (fakülte ve meslek yüksek okullarına göre) farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda da aşağıdaki tablo verilmiştir.

Tablo 84. Çalıştıkları Birime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasındaki Farklılıklar

Boyutlar	(I) Ç.Birim	(J) Ç.Birim	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Eğitim-öğretim	Fakülte	Yüksekokul	-4.70190	2.71429	.310
		M.Y. okulu	-4.86648(*)	1.36614	.003
		Diğer	-7.05039	3.60894	.209
	Yüksekokul	Fakülte	4.70190	2.71429	.310
		M.Y. okulu	-.16458	2.84183	1.000
		Diğer	-2.34848	4.38567	.950
	M.Y. okulu	Fakülte	4.86648(*)	1.36614	.003
		Yüksekokul	.16458	2.84183	1.000
		Diğer	-2.18391	3.70582	.935
	Diğer	Fakülte	7.05039	3.60894	.209
		Yüksekokul	2.34848	4.38567	.950
		M.Y. okulu	2.18391	3.70582	.935
Spor	Fakülte	Yüksekokul	.30897	.33443	.792
		M.Y. okulu	.00521	.17108	1.000
		Diğer	.39231	.46286	.832
	Yüksekokul	Fakülte	-.30897	.33443	.792
		M.Y. okulu	-.30376	.34959	.821
		Diğer	.08333	.55424	.999
	M.Y. okulu	Fakülte	-.00521	.17108	1.000
		Yüksekokul	.30376	.34959	.821
		Diğer	.38710	.47393	.846
	Diğer	Fakülte	-.39231	.46286	.832
		Yüksekokul	-.08333	.55424	.999
		M.Y. okulu	-.38710	.47393	.846

3.4.5.3. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının çalıştıkları alana göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 85. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

Boyutlar		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	Temel Bilimler	38	32.8947	9.42908	1.52960
	Sağlık Bilimleri	57	34.0175	8.08767	1.07124
	Sosyal Bilimler	48	35.7292	9.20624	1.32881
	Teknik Bilimler	60	33.4667	8.91479	1.15089
	Toplam	203	34.0493	8.85290	.62135
Spor	Temel Bilimler	39	2.8718	1.08044	.17301
	Sağlık Bilimleri	58	3.0000	.97333	.12780
	Sosyal Bilimler	50	2.9000	1.26572	.17900
	Teknik Bilimler	62	2.7258	1.08898	.13830
	Toplam	209	2.8708	1.09963	.07606

Tablo 86. Çalıştıkları Alana Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	206.533	3	68.844	.877	.454
	İçindeki	15624.974	199	78.517		
	Toplam	15831.507	202			
Spor	Aralarındaki	2.314	3	.771	.635	.593
	İçindeki	249.198	205	1.216		
	Toplam	251.512	208			

Öğretim elemanlarının çalıştıkları alanın, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, çalıştıkları alana göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.4. Ünvanlarına Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 87. Ünvanlarına Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

Boyutlar		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	Profesör	23	33.4783	8.31138	1.73304
	Doçent	37	32.7297	10.63445	1.74829
	Yrd. Doçent	71	33.9014	7.83792	.93019
	Öğr. Gör.	73	34.7945	9.24355	1.08188
	Toplam	204	33.9608	8.92102	.62460
Spor	Profesör	24	3.0000	.97802	.19964
	Doçent	38	3.0526	1.06409	.17262
	Yrd. Doçent	71	2.7324	1.02759	.12195
	Öğr. Gör.	77	2.8442	1.22544	.13965
	Toplam	210	2.8619	1.10457	.07622

Tablo 88. Ünvanlarına Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	112.422	3	37.474	.467	.706
	İçindeki	16043.264	200	80.216		
	Toplam	16155.686	203			
Spor	Aralarındaki	3.055	3	1.018	.833	.477
	İçindeki	251.940	206	1.223		
	Toplam	254.995	209			

Öğretim elemanlarının ünvanlarının, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada ünvanlarına göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.5. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma (Trakya Üniversitesi) sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 89. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	1-5 Yıl	33	33.1515	10.10916	1.75978
	6-10 Yıl	68	34.2647	8.73254	1.05898
	11-15 Yıl	61	33.6885	9.08027	1.16261
	16-20 Yıl	25	32.9600	7.82347	1.56469
	21 Yıldan Fazla	14	37.2143	9.20016	2.45884
	Toplam	201	33.9502	8.97260	.63288
Spor	1-5 Yıl	33	2.8485	1.17583	.20469
	6-10 Yıl	70	2.9143	1.11307	.13304
	11-15 Yıl	63	2.6825	1.11912	.14100
	16-20 Yıl	25	3.1200	1.01325	.20265
	21 Yıldan Fazla	15	3.1333	1.06010	.27372
	Toplam	206	2.8738	1.11030	.07736

Tablo 90. Örgütteki Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P.
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	205.626	4	51.406	.634	.639
	İçindeki	15895.877	196	81.101		
	Toplam	16101.502	200			
Spor	Aralarındaki	4.966	4	1.242	1.007	.405
	İçindeki	247.752	201	1.233		
	Toplam	252.718	205			

Öğretim elemanlarının örgütteki çalışma sürelerinin, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, örgütteki çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.6. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 91. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	1-5 Yıl	23	33.9130	10.79526	2.25097
	6-10 Yıl	58	35.5345	8.07469	1.06026
	11-15 Yıl	67	32.4925	9.42333	1.15124
	16-20 Yıl	27	32.7778	8.83757	1.70079
	21Yıldan Fazla	29	35.3448	7.56531	1.40484
	Toplam	204	33.9608	8.92102	.62460
Spor	1-5 Yıl	23	3.0000	1.24316	.25922
	6-10 Yıl	60	2.9333	1.13297	.14627
	11-15 Yıl	69	2.5797	1.07657	.12960
	16-20 Yıl	28	3.0357	1.03574	.19574
	21 Yıldan Fazla	30	3.1000	.99481	.18163
	Toplam	210	2.8619	1.10457	.07622

Tablo 92. Üniversitedeki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F Test	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	381.464	4	95.366	1.203	.311
	İçindeki	15774.222	199	79.267		
	Toplam	16155.686	203			
Spor	Aralarındaki	8.786	4	2.197	1.829	.125
	İçindeki	246.209	205	1.201		
	Toplam	254.995	209			

Öğretim elemanlarının üniversitedeki toplam çalışma sürelerinin, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri

memnuniyetlerini algılamada, üniversitedeki toplam çalışma sürelerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.7. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının, birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 93. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	Trakya Ün.	59	33.9492	9.58703	1.24813
	Yurtiçi	140	33.9857	8.61401	.72802
	Yurtdışı	5	33.4000	11.28273	5.04579
	Toplam	204	33.9608	8.92102	.62460
Spor	Trakya Ün.	61	2.6885	1.08844	.13936
	Yurtiçi	144	2.9097	1.10253	.09188
	Yurtdışı	5	3.6000	1.14018	.50990
	Toplam	210	2.8619	1.10457	.07622

Tablo 94. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	1.667	2	.834	.010	.990
	İçindeki	16154.019	201	80.368		
	Toplam	16155.686	203			
Spor	Aralarındaki	4.887	2	2.443	2.022	.135
	İçindeki	250.108	207	1.208		
	Toplam	254.995	209			

Öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversitelerin, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, mezun oldukları üniversitelere göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.8. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutları puanlarının birbirinden farklı olup olmadığını test edebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları oldukları üniversiteye göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 95. Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim- öğretim	Trakya Ün.	77	33.8571	8.63700	.98428
	Yurtiçi	74	33.2838	9.11948	1.06012
	Yurtdışı	6	33.0000	10.13903	4.13924
	Toplam	157	33.5541	8.86826	.70776
Spor	Trakya Ün.	78	2.8077	1.02003	.11550
	Yurtiçi	75	2.9333	1.06965	.12351
	Yurtdışı	6	3.3333	1.21106	.49441
	Toplam	159	2.8868	1.04930	.08321

Tablo 96 Doktora Yaptıkları Üniversitelere Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İle Elde Edilen Sonuçlar

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Test	P
Eğitim- öğretim	Aralarındaki	14.321	2	7.160	.090	.914
	İçindeki	12254.469	154	79.574		
	Toplam	12268.790	156			
Spor	Aralarındaki	1.847	2	.923	.837	.435
	İçindeki	172.115	156	1.103		
	Toplam	173.962	158			

Öğretim elemanlarının doktora yaptıkları üniversitelerin, memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında, farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, doktora yaptıkları üniversitelere göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.9. Yönetmel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetmel görev değişkeninin, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılama düzeylerini tespit etmek için bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H₀: Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H₁: Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 97. Yönetmel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

	Yönetmel Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim-öğretim	Evet	67	34.3433	8.97733	1.09676
	Hayır	135	33.8593	8.93773	.76924
Spor	Evet	68	2.9265	1.04118	.12626
	Hayır	140	2.8357	1.14182	.09650

Tablo 98. Yönetmel Görevlerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyutlar	t-test				
	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Eğitim-öğretim	.362	200	.718	.48402	1.33762
Spor	.553	206	.581	.09076	.16409

Öğretim elemanlarının yönetmel görevlerinin olup olmasının, üniversitelerin memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını

algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, yönetsel üyeliklerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.10. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Kurul üyeliği değişkeninin, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 99. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

	Kurul Üye	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim-öğretim	Evet	52	34.5000	8.68512	1.20441
	Hayır	152	33.7763	9.02109	.73171
Spor	Evet	53	2.7547	1.05440	.14483
	Hayır	157	2.8981	1.12195	.08954

Tablo 100. Kurul Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyutlar	t-test				
	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Eğitim-öğretim	.504	202	.615	.72368	1.43584
Spor	-.816	208	.415	-.14337	.17561

Öğretim elemanlarının kurul üyeliklerinin olup olmasının, üniversitelerin memnuniyet alt boyutları olan eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında, farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, kurul üyeliklerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.11. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Yönetim konusunda aldıkları eğitim değişkeninin, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılama düzeylerini tespit etmek için bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 101. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

	Yön. K.Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim-öğretim	Evet	51	33.8627	9.28444	1.30008
	Hayır	149	34.0268	8.85083	.72509
Spor	Evet	52	2.7115	1.14338	.15856
	Hayır	154	2.9091	1.08684	.08758

Tablo 102. Yönetim Konusunda Aldıkları Eğitime Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyutlar	t-test				
	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Eğitim-öğretim	-.113	198	.910	-.16410	1.45397
Spor	-1.118	204	.265	-.19755	.17663

Öğretim elemanlarının yönetim konusunda eğitim alıp almadıklarının, üniversitelerin memnuniyet alt boyutları olan, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamalarında, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.4.5.12. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Alt Boyutlarının Puan Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Mesleki dernek üyeliği değişkeninin, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılama düzeylerini tespit etmek için, bağımsız örnekler t testi uygulanmıştır ve aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H_0 : Öğretim elemanlarının mesleki dernek üyeliklerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğretim elemanlarının mesleki dernek üyeliklerine göre, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarına bakış açılarında bir farklılık vardır.

Tablo 103. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Betimsel Dağılımı

	Dernek	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim- öğretim	Evet	118	33.3559	8.83807	.81361
	Hayır	86	34.7907	9.01909	.97255
Spor	Evet	120	2.8250	1.06639	.09735
	Hayır	90	2.9111	1.15772	.12203

Tablo 104. Mesleki Dernek Üyeliklerine Göre Eğitim-Öğretim ve Spor Etkinlikleri Boyutlarının Algılanmasında Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Boyutlar	t	Serbestlik Derecesi	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Eğim-öğretim	-1.135	202	.258	-1.43477	1.26395
Spor	-.558	208	.577	-.08611	.15428

Öğretim elemanlarının mesleki derneklere üye olup olmamalarının, üniversitelerin memnuniyet alt boyutları olan, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve $P > 0,05$ olduğundan, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının, üniversitedeki eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri memnuniyetlerini algılamada, mesleki dernek üyeliklerine göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 105. Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

	5	4	3	2	1			
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Görüşüm yok	Katılmıyor	Hiç katılmıyorum	Cevap Vermeyenler	\bar{X}	S
	f_i							
	% f_i							
Üniversitede yaratıcılığı destekleme mekanizmasının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır.	15 7.1	36 17.1	45 21.4	87 41.4	25 11.9	2 1	2.66	1.118
Üniversitede finansal kaynakların geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır.	16 7.6	43 20.5	58 27.6	68 32.4	24 11.4	1 .5	2.80	1.124
Üniversitede araştırma ürünlerinin artırılması çalışmaları yapılmaktadır.	16 7.6	58 27.6	47 22.4	72 34.3	17 8.1	-	2.92	1.117
Üniversitede çalışan memnuniyetinin artırılması çalışmaları yapılmaktadır.	14 6.7	40 19	36 17.1	87 41.4	31 14.8	2 1	2.61	1.154
Üniversitede uluslar arası düzeyde tanınırlılığın artırılması çalışmaları yapılmaktadır.	16 7.6	78 37.1	46 21.9	56 26.7	14 6.7	-	3.12	1.095
Üniversitede ulusal düzeyde tanınırlılığın artırılması çalışmaları yapılmaktadır.	15 7.1	93 44.3	42 20	45 21.4	11 5.2	4 1.9	3.27	1.052
Üniversitede yerel düzeyde (bölgesel anlamda) tanınırlılığın artırılması çalışmaları yapılmaktadır.	23 11	105 50	32 15.2	38 18.1	9 4.3	3 1.4	3.46	1.051
Üniversitede toplam kalite yönetimi felsefesinin belirlenmesi çalışmaları yapılmaktadır.	14 6.7	52 24.8	61 29	62 29.5	19 9	2 1	2.90	1.086
Üniversitede evrensel standartlarda hizmet verilmesi çalışmaları yapılmaktadır.	17 8.1	40 19	44 21	85 40.5	22 10.5	2 1	2.74	1.135
Üniversitede öğrenci gelişiminin desteklenmesi çalışmaları yapılmaktadır.	16 7.6	69 32.9	37 17.6	66 31.4	19 9	3 1.4	2.99	1.155
Üniversitede-egitimin sürekli kılınması – sürekli eğitim desteği verilmesi çalışmaları yapılmaktadır.	19 9	73 34.8	39 18.6	62 29.5	16 7.6	1 .5	3.08	1.147
Üniversitemiz öğretim, eğitim ve araştırma faaliyetleri için akademik özerkliği savunmaktadır.	35 16.7	77 36.7	37 17.6	40 19	20 9.5	1 .5	3.32	1.232
Üniversitemiz üniversitenin mali ve idari özerkliğini savunmaktadır.	29 13.8	62 29.5	50 23.8	50 23.8	9 4.3	-	3.15	1.196
Üniversitemiz uluslar arası ilişkileri geliştirmektedir.	31 14.8	77 36.7	46 21.9	41 19.5	13 6.2	2 1	3.35	1.140
Üniversitemiz akademik üstünlüğün tanınmasını sağlamaktadır.	31 14.8	68 32.4	46 21.9	45 21.4	17 8.1	3 1.4	3.25	1.191
Üniversitemiz bilimsel bilgiyi üretmek ve/veya yaymaktadır.	25 11.9	87 41.4	37 17.6	46 21.9	12 5.7	3 1.4	3.32	1.122
Üniversitemiz bilimsel bilgiye ulaşmak, toplamaktadır.	26 12.4	108 51.4	34 16.2	28 13.3	9 4.3	5 2.4	3.56	1.021
Üniversitemiz evrensel bilgi ve beceriyle donatılmış olarak bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunmaktadır.	18 8.6	80 38.1	44 21	50 23.8	14 6.7	4 1.9	3.18	1.107
Üniversitemiz akademik kaliteyi arttırmaktadır.	29 13.8	80 38.1	21 10	69 32.9	10 4.8	1 .5	3.23	1.188
Üniversitemiz gelişmiş teknolojilere sahip olmak ve/veya kullanmaktadır.	24 11.4	96 45.7	26 12.4	52 24.8	12 5.7	-	3.32	1.137
Üniversitemiz yeni enformasyon ve bilişim teknolojilerini kullanmaktadır.	21 10	106 50.5	33 15.7	38 18.1	10 4.8	2 1	3.43	1.052
Üniversitemiz çeşitli bilimsel, toplumsal, sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunarak toplumsal fayda sağlamaktadır.	21 10	100 47.6	44 21	35 16.7	10 4.8	-	3.41	1.033
Üniversitemiz toplumun ilgili kesimleri ile çok yönlü ilişkiler kurmaktadır.	16 7.6	67 31.9	50 23.8	62 29.5	11 5.2	4 1.9	3.07	1.073

	5	4	3	2	1		\bar{X}	S
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Cevap Vermeyenler		
	f_i							
	$\% f_i$							
Üniversitemiz gelecekteki değişim ve dönüşümlere hazır olmak ve yönlendirmektedir.	16 7.6	60 28.6	45 21.4	71 33.8	18 8.6	- -	2.93	1.128
Üniversitemizde amaçların belirlenmesinde sorunlar yaşamaktadır.	28 13.3	92 43.8	41 19.5	44 21	4 1.9	1 .5	3.46	1.028
Üniversitemizde planlamanın kapsamı ve içeriğinde sorunlar yaşamaktadır.	29 13.8	79 37.6	52 24.8	44 21	4 1.9	2 1	3.41	1.032
Üniversitemizde iyi bir organizasyon yapısının kurulmasında sorunlar yaşamaktadır.	36 17.1	83 39.5	37 17.6	47 22.4	5 2.4	2 1	3.47	1.094
Üniversitemizde iş arkadaşları ile ortak çalışmada sorunlar yaşamaktadır.	27 12.9	82 39	20 9.5	70 33.3	11 5.2	- -	3.21	1.188
Üniversitemizde iş yerinde kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaşamaktadır.	30 14.3	84 40	23 11	62 29.5	10 4.8	1 .5	3.30	1.176
Üniversitemizde çalışma ortamının niteliğinde sorunlar yaşamaktadır.	37 17.6	79 37.6	20 9.5	65 31	9 4.3	- -	3.33	1.207
Üniversitemizde çalışmaların özendirilmesinde sorunlar yaşamaktadır.	42 20	76 36.2	33 15.7	48 22.9	11 5.2	- -	3.43	1.193
Üniversitemizde gönüllü koordinasyon birimlerinin oluşturulmasında sorunlar yaşamaktadır.	30 14.3	73 34.8	54 25.7	43 20.5	9 4.3	1 .5	3.34	1.090
Üniversitemizde amaçlara etkili bir şekilde ulaşmada sorunlar yaşamaktadır.	32 15.2	88 41.9	37 17.6	41 19.5	6 2.9	6 2.9	3.49	1.071
Üniversitemizde eğitim-öğretim ve araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşamaktadır.	26 12.4	95 45.2	28 13.3	49 23.3	7 3.3	5 2.4	3.41	1.088
Üniversitemizde finansmanda sorunlar yaşamaktadır.	60 28.6	85 40.5	33 15.7	27 12.9	5 2.4	- -	3.80	1.066
Üniversitemizde öğrencilerle ilgili sorunlar yaşamaktadır.	30 14.3	90 42.9	33 15.7	42 20	11 5.2	4 1.9	3.42	1.126
Üniversitemizde sosyal ve kültürel yaşamın niteliğinde sorunlar yaşamaktadır.	30 14.3	95 45.2	31 14.8	46 21.9	8 3.8	- -	3.44	1.098
Üniversitemizde karar oluşturma sürecine katılımda sorunlar yaşamaktadır.	45 21.4	82 39	27 12.9	50 23.8	5 2.4	1 .5	3.54	1.144
Üniversitemizde iletişim olanaklarında sorunlar yaşamaktadır.	24 11.4	62 29.5	26 12.4	83 39.5	13 6.2	2 1	3.00	1.190
Üniversitemizde kaynakların yerinde, uygun şekilde kullanılmasında sorunlar yaşamaktadır.	41 19.5	78 37.1	40 19	42 20	7 3.3	2 1	3.50	1.121
Üniversitemizde denetimin niteliğinde sorunlar yaşamaktadır.	34 16.2	79 37.6	49 23.3	41 19.5	7 3.3	- -	3.44	1.080
Üniversitemizin yerleşke alt yatırımından memnunuz.	1 .5	58 27.6	39 18.6	82 39	29 13.8	1 .5	2.62	1.050
Üniversitemizin üniversitenin dışı tanıtımından memnunuz.	3 1.4	57 27.1	42 20	89 42.4	18 8.6	1 .5	2.70	1.009
Üniversitemizin araştırmacılığa desteklemesinden memnunuz.	8 3.8	52 24.8	26 12.4	90 42.9	33 15.7	1 .5	2.58	1.137
Üniversitemizin bilimsel kongre katılımcılarına desteklemesinden memnunuz.	12 5.7	67 31.9	41 19.5	73 34.8	17 8.1	- -	2.92	1.104

	5	4	3	2	1		\bar{X}	S
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Görüşüm yok	Katılmıyor	Hiç katılmıyorum	Cevap Vermeyenler		
	f_i							
	$\% f_i$							
Üniversitemizin bilgisayar hizmetlerinden memnunuz.	28 13.3	116 55.2	14 6.7	34 16.2	16 7.6	2 1		
Üniversitemizin eğitim-öğretim kalitesini yükseltmesinden memnunuz.	4 1.9	66 31.4	31 14.8	90 42.9	19 9	- -	2.74	1.058
Üniversitemizin öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesinden memnunuz.	2 1	49 23.3	36 17.1	98 46.7	24 11.4	1 .5	2.56	1.004
Üniversitemizin spor, kültür, gençlik etkinliklerinden memnunuz.	9 4.3	70 33.3	32 15.2	81 38.6	18 8.6	- -	2.86	1.105
Üniversitemizin öğretim elemanlarıyla diyalog kurmasından memnunuz.	3 1.4	65 31	41 19.5	72 34.3	29 13.8	- -	2.72	1.090
Üniversitemizin matbaa, yayın hizmetlerinden memnunuz.	14 6.7	58 27.6	45 21.4	59 28.1	34 16.2	- -	2.80	1.200
Üniversitemizin sağlık hizmetlerinden memnunuz.	8 3.8	93 44.3	29 13.8	52 24.8	28 13.3	- -	3.00	1.176
Üniversitemizin kütüphane hizmetlerinden memnunuz.	13 6.2	104 49.5	22 10.5	47 22.4	23 11	1 .5	3.18	1.178
Üniversitemizin beslenme hizmetlerinden memnunuz.	4 1.9	68 32.4	26 12.4	69 32.9	43 20.5	- -	2.62	1.189
Üniversitemiz yönetimi, üniversitenin değerlerini ve yüksek beklentilerini yaratıp bunları operasyonlara yayabilmektedir.	11 5.2	50 23.8	58 27.6	67 31.9	19 9	5 2.4	2.84	1.066
Üniversitemiz yönetimi, öğrenci ve öğretim elemanları tarafından her zaman erişilebilir durumdadır.	24 11.4	77 36.7	35 16.7	51 24.3	21 10	2 1	3.15	1.210
Üniversitemiz içinde, etkin çalışan bir haberleşme sistemi kuruludur.	24 11.4	90 42.9	35 16.7	46 21.9	13 6.2	2 1	3.32	1.127
Üniversitemiz yönetimi, öğretim elemanları ile yakından ilgilenmektedir.	6 2.9	51 24.3	44 21	85 40.5	23 11	1 .5	2.67	1.051
Üniversitemizde karar oluşturma, planlama, işleyiş ve denetimin etkin bir şekilde sağlanabilmesine yönelik gelişmiş bir örgütsel iletişim kuruludur.	8 3.8	42 20	62 29.5	68 32.4	30 14.3	- -	2.67	1.069
Üniversitemizin, diğer üniversiteler, araştırma kuruluşları, kamu kuruluşları ile işbirlikleri veya ortaklıkları bulunmaktadır.	11 5.2	76 36.2	66 31.4	40 19	17 8.1	- -	3.11	1.038
Üniversitemizde, yapılacak işler ve sorumluluklar uygun kişilere düzgün bir şekilde dağıtılmıştır.	4 1.9	35 16.7	66 31.4	70 33.3	34 16.2	1 .5	2.55	1.014
Üniversitemizin eğitim-öğretim programları uluslar arası ölçütlere uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	5 2.4	62 29.5	48 22.9	65 31	28 13.3	2 1	2.76	1.093
Üniversitemizde, etkin bir denetim ve değerlendirme sistemi mevcuttur.	3 1.4	34 16.2	60 28.6	79 37.6	33 15.7	1 .5	2.50	.991
Üniversitemiz yönetimi, çalışanların motivasyonunu sağlamaktadır.	3 1.4	29 13.8	47 22.4	92 43.8	38 18.1	1 .5	2.36	.981
Üniversitemiz yönetimi, personelin sahip olduğu enerjisi ve aktiviteyi harekete geçirerek örgütün amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilmektedir.	4 1.9	28 13.3	64 30.5	80 38.1	33 15.7	1 .5	2.47	.976
Üniversitemiz yönetimi, öğretim elemanlarının kendilerini yenilemelerine ve geliştirmelerine yönelik yeterli destek vermektedir.	7 3.3	49 23.3	30 14.3	91 43.3	33 15.7	- -	2.55	1.111

	5	4	3	2	1		\bar{X}	S
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Cevap Vermeyenler		
	f_i							
	$\% f_i$							
Üniversitemiz yönetimi, çalışanları özendiren bir ödüllendirme sistemi kurmuştur.	4 1.9	37 17.6	45 21.4	78 37.1	45 21.4	1 .5	2.41	1.071
Üniversitemiz yönetimi, öğrencileri geleceğe güvenle bakabilecekleri niteliklerle donatabilmek için gerekli ortamı oluşturmakta ve yeterli çabayı göstermektedir.	4 1.9	54 25.7	46 21.9	75 35.7	30 14.3	1 .5	2.65	1.073
Üniversitemizde etkin bir yönetim bilgi sistemi bulunmaktadır.	6 2.9	48 22.9	76 36.2	57 27.1	22 10.5	1 .5	2.80	1.002
Üniversitemiz yönetimi, çatışma ve anlaşmazlıkların yönetimi konusunda gerekli çabayı göstermektedir.	7 3.3	37 17.6	85 40.5	52 24.8	28 13.3	1 .5	2.73	1.013
Üniversitemiz yönetimi, üniversitemiz mezunlarını izlemektedir.	4 1.9	14 6.7	87 41.4	61 29	44 21	-	2.40	.954
Üniversitemiz, olağan dışı gelişmelere (doğal afetler, ekonomik kriz, toplumsal olaylar vb.) hazırlıklıdır.	4 1.9	11 5.2	84 40	59 28.1	48 22.9	4 1.9	2.34	.958
Üniversitemizde, taraflar kendileri ile ilgili kararlara katılmaktadır.	6 2.9	49 23.3	58 27.6	57 27.1	40 19	-	2.64	1.121
Üniversitemiz yönetimi, çalışanların özlük hakları konusunda gerekli özeni ve duyarlılığı göstermektedir.	9 4.3	60 28.6	48 22.9	52 24.8	41 19.5	-	2.73	1.192

	Evet f f_i	Hayır f f_i	Cevap Vermeyenler f f_i
Üniversitemizde “Üniversite Akreditasyon Kurulu” kurulmalıdır.	181 86.2	17 8.1	12 5.7
Üniversitemizde “Stratejik Planlama Kurulu” kurulmalıdır.	197 93.8	9 4.3	4 1.9
Üniversitemizde “Avrupa Üniversiteler Birliği İletişim Kurulu” kurulmalıdır.	199 94.8	7 3.3	4 1.9
Üniversitemizde “Kurumsal Performans Ölçüm Sistemi” kurulmalıdır.	191 91	15 7.1	4 1.9
Üniversitemizde “Gönüllü Koordinasyon Birimi” kurulmalıdır.	174 82.9	30 14.3	6 2.9

Tablodan da görüldüğü gibi, ankete katılanların çoğu, Trakya Üniversitesi’nde yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde tanınırlılığın artırılması, eğitimin sürekli kılınması-sürekli eğitim desteği verilmesi alanları ile ilgili çalışmaların yapıldığı görüşüne katılmaktadırlar. Buna karşılık ankete katılanların çoğu, üniversitede yaratıcılığı destekleme mekanizmasının ve finansal kaynakların geliştirilmesi, çalışan

memnuniyetinin artırılması ile ilgili çalışmaların, yeterince yapılmadığını düşünmektedirler.

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının çoğu, Trakya Üniversitesi'nin akademik özerkliği savunduğunu, bilimsel bilgiyi üretip yaydığını, bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunduğunu ve toplumsal fayda sağladığını düşünmektedirler. Buna karşılık Trakya Üniversitesi'nin de, üniversitelerde sorunlar yaşandığı tartışılan alanlarında, sorun bulunduğu görüşüne katılmaktadırlar.

Ankete katılan öğretim elemanları, Trakya Üniversitesi'nin sağlık ve kütüphane hizmetlerinden memnun olurken, diğer memnuniyet ile ilgili sorulara olumsuz görüş bildirmişlerdir. Anketi yanıtlayanlar, Trakya Üniversitesi'nde etkin çalışan bir haberleşme sisteminin kurulu olduğu, yönetimin öğrenci ve öğretim elemanları tarafından her zaman erişilebilir durumda olduğu, diğer araştırma ve kamu kuruluşları ile ortaklıkların bulunduğu yönünde olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretim elemanlarının çoğunun, diğer ifadelere katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablonun en sonunda yer alan üniversitelerde bulunması gereken kurullarının, öğretim elemanlarının hemen hemen hepsi tarafından, Trakya Üniversitesi'nin bünyesinde bulunması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Tablo 106. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Eğitim-Öğretim İşlevini Gerçekleştirme Oranı (100 üzerinden)

	Frekanslar	%
<=20 puan	15	7.1
21-40 puan	24	11.4
41-60 puan	79	37.6
61-80 puan	69	32.9
81-100 puan	14	6.7
Toplam	201	95.7
Yanıt vermeyenler	9	4.3
Toplam	210	100.0

Ankete katılan öğretim elemanlarının %56.1'i, Trakya Üniversitesi'nin Türkiye ölçeğinde eğitim-öğretim işlevini gerçekleştirme oranı için, 100 üzerinden 60 ve 60'ın altında puan vermişlerdir. %39.6'sı da, 100 üzerinden 60 ve 60'ın üzerinde puan vermişlerdir.

Tablo 107. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Bilimsel Araştırma İşlevini Gerçekleştirme Oranı(100 üzerinden)

	Frekanslar	%
<=20 puan	25	11.9
21-40 puan	32	15.2
41-60 puan	88	41.9
61-80 puan	49	23.3
81-100 puan	6	2.9
Toplam	200	95.2
Yanıt vermeyenler	10	4.8
Toplam	210	100.0

Ankete katılan öğretim elemanlarının %69'u, Trakya Üniversitesi'nin Türkiye ölçeğinde, bilimsel araştırma işlevini gerçekleştirme oranı için, 100 üzerinden 60 ve 60'ın altında puan vermişlerdir. %26.2'si de, 100 üzerinden 60 ve 60'ın üzerinde puan vermişlerdir.

Tablo 108. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Toplumsal Hizmet İşlevini Gerçekleştirme Oranı(100 üzerinden)

	Frekanslar	%
<=20 puan	33	15.7
21-40 puan	35	16.7
41-60 puan	83	39.5
61-80 puan	37	17.6
81-100 puan	13	6.2
Toplam	201	95.7
Yanıt vermeyenler	9	4.3
Toplam	210	100.0

Ankete katılan öğretim elemanlarının %71.9'u, Trakya Üniversitesi'nin Türkiye ölçeğinde toplumsal hizmet işlevini gerçekleştirme oranı için, 100 üzerinden 60 ve 60'ın altında puan vermişlerdir. %23.8'i de, 100 üzerinden 60 ve 60'ın üzerinde puan vermişlerdir.

Tablo 109. Trakya Üniversitesi'nin Türkiye Ölçeğinde Genel Değerlendirmesi (100 üzerinden)

	Frekanslar	%
<=20 puan	12	5.7
21-40 puan	31	14.8
41-60 puan	80	38.1
61-80 puan	56	26.7
81-100 puan	13	6.2
Toplam	192	91.4
Yanıt vermeyenler	18	8.6
Toplam	210	100.0

Ankete katılan öğretim elemanlarının %51.6'sı, Trakya Üniversitesi'nin Türkiye ölçeğinde genel değerlendirme için, 100 üzerinden 60 ve 60'ın altında puan vermişlerdir. %32.9'u da, 100 üzerinden 60 ve 60'ın üzerinde puan vermişlerdir.

SONUÇ

Üstlendiği görev, fonksiyon ve amaçlar bakımından bir ülke veya toplum hayatında stratejik öneme sahip olan yüksek öğretim ile; bireyin bilgi birikimi ve kültür düzeyi artmakta, olaylara bakış açısı değişmekte, kendisine iyi bir meslek ve kariyer ortamı yaratması sağlanmakta, yüksek gelir elde edebilmesine imkân verilmekte ve kişisel güven alanı oluşturması mümkün olmaktadır. Aynı zamanda, biliyoruz ki, eğitimin artmasıyla verimlilik artmakta, işsizlik azaltmakta, suç işleme, fakirlik vb. gibi sosyal problemler önlenerek, toplumda ekonomik kalkınma ve sosyo-kültürel gelişme sağlanmaktadır. Çağdaş yüksek öğretimin temel unsuru olan üniversiteler de, sosyal, ekonomik, politik veya teknolojik alanlarda toplumsal değişimleri gerçekleştirme görevini en başta üstlenen kurumlardır.

Doğaları itibariyle açık sistem olan ve karmaşık bir örgüt yapısına sahip olan üniversiteler; devlet, iş çevresi, öğrenciler ve aileleri, kurucular, finansman sağlayanlar, personel vs. gibi iç ve dış çevre unsurları ile sürekli etkileşim halinde olmak zorunda olduklarından, bu kurumların girdileri ve çıktıları bulunmaktadır. Bu yüzden, bütün bu faaliyetlerin belirli bir yönetim yapısında gerçekleşmesi gerekmiş ve 20. yüzyılın başlarında, bu amaçla üniversitelere çeşitli yönetim modelleri uygulanmaya çalışılmış, üniversite yönetim modelleri geliştirilmiştir.

Hazırlanan bu tez; üniversite yönetimi ve organizasyonu hakkında yapılan literatür araştırmasının ardından, üniversite yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonlar kavramlarının, Trakya Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Öğretim elemanlarına uygulanan anket maddelerinin faktör analizi yapılarak, boyutları incelenmiştir. Anket hazırlanırken amaç, yönetim fonksiyonlarının; planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon ve denetleme alt boyutları şeklinde algılanması idi. Fakat çalışmada, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonlar, öğretim elemanları tarafından iki ayrı düzeyde algılanmıştır. Yeni oluşturulan faktör matrisindeki

dağılımlarına göre boyutlar, yönetim- organizasyon düzeyi ve sorun düzeyi olarak adlandırılmıştır.

Ankete katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, yönetsel görevlerine, kurul üyeliklerine, mesleki dernek üyeliklerine, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarını algılamadaki farkları ölçmek için t testi kullanılmış; çalıştıkları birim, çalıştıkları alan, ünvanları, örgütteki çalışma süreleri, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, mezun oldukları üniversite ve doktora yaptıkları üniversitelere göre de, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarını algılamalarında farklılık yaratıp yaratmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Yapılan bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet, ünvan, çalıştıkları birim, çalıştıkları alan, örgütte çalışma süreleri, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, doktora yaptıkları üniversiteler, yönetsel görevleri, kurul üyeliği, mesleki dernek üyeliği ve yönetim konusunda aldıkları eğitim etkenleri, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarından, sorun alt boyutunu algılamada bir farklılık yaratmamaktadır. Fakat anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının mezun oldukları üniversiteler, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarından, sorun alt boyutunu algılamada bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre, yurt içinde bulunan bir üniversiteden mezun olanlarla, yurt dışından mezun olanların, sorun boyutunu yaklaşık 0,07 önem seviyesinde farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bakış farklılığının yurt içi mezunlarından olan Trakya Üniversitesi mezunları tarafından kaynaklandığı sonucu gözlenmiştir.

Yine yapılan bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet, ünvan, çalıştıkları alan, örgütte çalışma süreleri, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, mezun oldukları üniversiteler, doktora yaptıkları üniversiteler, yönetsel görevleri, kurul üyeliği, mesleki dernek üyeliği ve yönetim konusunda aldıkları eğitim etkenleri, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarından, yönetim-organizasyon alt boyutunu algılamada bir farklılık yaratmamaktadır. Fakat anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının çalıştıkları birimler, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyon boyutlarından, yönetim-organizasyon alt boyutunu algılamada bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre Meslek Yüksek Okulları'nda çalışan öğretim elemanları ile Fakülteler'de çalışan öğretim elamanlarının

yönetim-organizasyon boyutunu, yaklaşık 0,05 önem seviyesinde farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bakış farklılığının, Fakülteler’de çalışan öğretim elemanlarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Ankete katılan öğretim elemanlarının, üniversitede yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonların maddeleri faktör analizi yapılarak memnuniyet boyutları incelenmiştir. Bu çalışmada, memnuniyet iki ayrı düzeyde algılanmıştır. Yeni oluşturulan faktör matrisindeki dağılımlara göre, boyutlar, sırasıyla eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri olarak adlandırılmıştır.

Ankete katılan öğretim elemanlarının, üniversitede yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonların memnuniyet boyutlarını algılanmadaki farkları ölçmek için cinsiyetlerine, yönetsel görevlerine, kurul üyeliklerine, mesleki dernek üyeliklerine, yönetim konusunda aldıkları eğitime göre t testi uygulanmış; çalıştıkları birim, çalıştıkları alan, ünvanları, örgütte çalışma süreleri, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, mezun oldukları üniversite ve doktora yaptıkları üniversitelere göre de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Yapılan bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet, ünvan, çalıştıkları alan, örgütte çalışma süreleri, üniversitedeki toplam çalışma süreleri, mezun oldukları üniversiteler, doktora yaptıkları üniversiteler, yönetsel görevleri, kurul üyeliği, mesleki dernek üyeliği ve yönetim konusunda aldıkları eğitim etkenleri, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonların memnuniyet alt boyutlarından, eğitim-öğretim ve spor etkinlikleri alt boyutlarını algılamada bir farklılık yaratmamaktadır. Fakat anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının çalıştıkları birim, yönetimde ilke ve yönetimde fonksiyonların memnuniyet alt boyutlarından, eğitim-öğretim boyutunu algılamada bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre Meslek Yüksek Okulları’nda çalışan öğretim elemanları ile Fakülteler’de çalışan öğretim elemanlarının, eğitim-öğretim boyutunu yaklaşık 0,05 önem seviyesinde farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın son bölümünde de, yanıtların frekans ve yüzde dağılımı yapılmıştır. Ankette sorulan sorulara, öğretim elemanlarının çoğu, olumlu ya da olumsuz yönde görüş belirtmemiştir.

Anketin son sorusunda, uygulayıcılara, Türkiye ölçeğinde, Trakya Üniversitesi'nin üniversitelerce gerçekleştirilmesi gereken işlevlerin, ne oranda yerine getirildiğine inandıkları sorulmuştur. Ankete katılanların %37.6'sı, eğitim-öğretim işlevi için (100 üzerinden) 41-60 arasında bir puan; %32.9'u da, 61-80 arasında puan vermişlerdir. Bilimsel araştırma işlevi için, anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının %41.9'u, 41-60 arasında bir puan, %23.3'ü de, 61-80 arasında puan vermişlerdir. Toplumsal hizmet işlevi için de katılanların %39.5'u 41-60 arası bir puan, %17.6'sı da, 61-80 arasında puan vermişlerdir. Genel değerlendirmede ise, öğretim elemanlarının %38.1'i 41-60 arasında bir puan, %26.7'si de, 60-81 arasında puan vermişlerdir.

KAYNAKÇA

Ackroyd, P.&S. (1999): “Problems of University Governance in Britain”, *The International Journal of Public Sector Management*, Vol.12 No. 2, 171–185.

Adair, J. (2003): *Etkili Motivasyon* (çev: Salih Uyan), İstanbul: Babîâli Kültür Yayıncılığı, 1. Baskı.

Akat, İ., Budak, G. & G. (1999): *İşletme Yönetimi*, İzmir: Barış Yayınları.

Aksoy, H.H. (2003): “*Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye*”, www.egitimsen.org.tr/makale.

Aktan, C. (2003): *Özlenen Üniversite/ Yaşanan Üniversite*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1. Baskı.

Akyüz, Y. (2001): *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları, 8. Baskı.

Alder, H. (2002): *Bir Lider Gibi Düşünün* (çev: Kurşun, Halime Misge), İstanbul: Kariyer Yayınları, 1. Baskı.

Alemdaroğlu, K. (1996): “*Çağdaş Üniversite ve Özerklik*”, İstanbul: Rapor.

Arima, A. (2002): “The Future of Higher Education in Japan”, *The Third Annual Michio Nagai Memorial Lecture*, Tokyo: UN House.

Arslan, M. (2005): “Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 18, ss. 23–49.

Ataman, G. (2002): *İşletme Yönetimi*, İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2. Baskı.

Baktır, E., Alkışlar, L. (1998): “*Üniversite-Sanayi İşbirliği*”

(www.aselsan.com.tr/DERGI/kasim98/usi.htm)

Barnett, R. (2005): "Recapturing the Universal in the University", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, No 6, pp. 785–797.

Başgöz, İ. (1995): *Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*, Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bolat, S. (1996): "Eğitim Örgütlerinde İletişim: H. Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 12.

Buckland, R. (2004): "Universities and Industry: Does the Lambert Code of Governance Meet the Requirements of Good Governance?", *Higher Education Quarterly*, Vol.58, No 4, pp. 243–257.

Coburn, C., Dan, B. (1995): *(Partnerships): A Compendium of State and Federal Cooperative Technology Programs*: Colombus.

Cüceloğlu, D. (2005): *Yenidan İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 34. Baskı.

Çakıcı, M., Oğuzhan, A., Özdil, T. (2003): *Temel İstatistik 2*, İstanbul: 4. Baskı.

Çetiner, M. H., Gencel, Ç., Erten, Y. M. (1999): "Internet Based Distance Learning and Multimedia Applications", Ankara, 5th Internet Conference, November.

Demirel, Ö. (2000): *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.

Dias, A. (1998): "Higher Education: Vision and Action for The Coming Century" Vol. XXVII, No. 3, September, UNESCO, Paris.

Dicleli, Z. (2003): *Eğitimin Geleceği- Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı.

Doğramacı, İ. (1996): “Yüksek Öğretimin Gelişimi-Üniversite Yönetiminde Özerklik ve Demokrasi”, *Yeni Türkiye*, Sayı: 7 ss.340–341.

Drucker, P. F. (1995): *Gelecek İçin Yönetim* (çev: F. Üçcan), Ankara: İş Bankası Yayınları.

Elma, C., Demir, K. (2000): *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar- Uygulamalar ve Sorunlar*, Ankara: Anı Yayıncılık, 1. Baskı.

Ercan, F. (1998): *Eğitim ve Kapitalizm, Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*, İstanbul: ÖES/Bilim Yayınları.

Erdoğan, İ. (2004): *Yeni Bir Yula Doğru Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 3. Baskı.

Erdoğan, İ. (2003): *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 5. Baskı.

Ertürk, M. (2001): *İşletme Biliminin Temel İlkeler*, İstanbul: Beta Yayınları.

Fidan, N., Erden, F. (1993): *Eğitime Giriş*, Ankara: Meteksan, 3. Baskı.

Fisher, S. (2005): “Is there a need to debate the role of higher education and the public good?”, *Dublin Institute of Technology*, Level 3, Issue 3, pp. 1–29.

Gasset, O.Y. (1997): *Üniversitenin Misyonu*, (çev: Bülent Üçpınar), İstanbul: Birleşik Yayıncılık, 1. Baskı.

Gencil, U. (2001): “Yüksek Öğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite ve Akreditasyon”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3 Sayı 3, ss. 164- 218.

Gillin, C.T. (2002): “The bog-like ground on which we tread: Arbitrating academic freedom in Canada”, *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, Vol. 39, No. 3, pp. 301–322.

Gordon, G. (1995): “Higher Education 2005: pointers, possibilities, pitfalls, principles”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, No. 4, pp. 21–29.

Gökçe, Birsen. (1999): *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Savaş Yayınevi, 3. Baskı.

Greenaway, D., Haynes, M. (2003): “Funding Higher Education In The UK: The Role of Fees and Loans”, *The Economic Journal*, 113 (February), 150-166.

Griffin, Richy W. (1990): *Management*, Houghton Mifflin Company, Third Edition.

Groves, R.E.V., Pendlebury, M.W., Stiles. D.R. (1997): “A Critical Appreciation Of The Uses For Strategical Management Thinking, Sytems And Techniques In British Universities”, *Financial Accountability&Management*, 13(4), November, pp. 293–311.

Günay, D. (2004): “Üniversitenin Niteliği, Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği”, İstanbul: *International Congress on Higher Education EDU*, May 27–29.

Gürgen, H. (1997): *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınları: 221.

Gürüz, K. (2003): “Higher Education in The Global Knowledge Economy”, *Prepared for Presentation at the Convocation*, Brighomton, New York.

Hasanov, N. (2001): *Bir Yüksek Öğretim Kurumu Olarak Özel Üniversitelerin Yönetimi- Türkiye ve Azerbaycan'daki Özel Üniversitelerin Yönetimine İlişkin Bir Uygulama*, Kayseri: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hatiboğlu, M.T. (2000): *Türkiye Üniversite Tarihi*, Ankara: Selvi Yayınevi, 2. Baskı.

Hodgetts, R M. (1997): *Yönetim-Teori, Süreç ve Uygulama*, (çev: Çetin, C., Mutlu, E.), İstanbul: Der Yayınları, 5. Basımdan Çeviri.

Hüfner, K. (2003): "Higher Education As a Public Good: Means and Forms of Provision", *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3, pp. 339–348.

İdemen, M. (2004): "Üniversitelerin Amacı ne Olmalıdır?", *Türkiye Bilimler Akademisi Günce Dergisi*, Haziran 2004, sayı 30, ss. 5–7.

İmamoğlu, S.Zeki. (2004): "Üniversite-Sanayi İşbirliği", *Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü E-Bülten*, Sayı 3.

Jonathan, R. (2001): "Higher education transformation and the public good", *Kagisano, Higher Education Discussion Series*, South African Council on Higher Education, 1, pp. 28–61.

Kaynak, T. v.d. (2000): *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayınları, 2. Baskı.

Kılanç, B. (akt.) (2002): "Glion Deklarasyonu- Yeni Binyılda Üniversite", İstanbul Kültür Üniversitesi AR-Ge Merkezi.

Kenger, E. (2003): "Kamu Denetimde Standardizasyon", Devlet Denetim Elemanları Derneği Denetim Haftasındaki Konuşma Metni, Ankara.

Knight, M. (2002): "Governance in Higher Education Cooperations: A Consideration of the Constitution Created by the 1992 Act", *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, No. 3, pp. 276-286.

Koçel, T. (2001): *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınları, 8. Baskı

Korkut, H. (2003): "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Üniversite Reformları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160, Güz Dönemi.

Korkut, H. (2001): *Sorgulanan Yüksek Öğretim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı.

Korkut, H. (1990): *Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere Üniversiteleri*, Ankara: YÖK Matbası.

Kreysing, M. (2002): "Autonomy, Accountability and Organizational Complexity in Higher Education: the Goettingen Model of University Reform", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No:6, 552-560.

Lewis, P. S., Goodman, S.H., Fandt P.M. (1995): *Management challenges in the 21st century*, Minneapolis: West.

Mayntz, R. (2002): "University Councils: an Institutional Innovation in German Universities", *European Journal of Education*, Vol. 37, No 1, pp. 21-28.

Mayor, F. (1998): "The Universal University", *Higher Education Policy* 11, pp. 249-255.

Meyer, D&H. (2002): "The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning?", *Journal of Educational Administration*, Vol.40 No. 6, pp. 534-551.

Michalopoulos, D. (2004): “The universities In The New Era”, *1st International Congress on University Education*, 27–29 May, İstanbul.

Mutlu, E. (2001): “Şirketleşen Üniversitelerin Müşterileri ya da Üniversiteli Olmak”, *Karizma*, Ekim-Kasım-Aralık, sayı 8.

Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H. (2004): *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı.

Ortaş, İ. (2003): “Üniversitelerin Sorunları”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1.

Oymak R., Bozanoğlu N. (1996): “Emperyalizm-Türkiye 12 Eylül Askeri Darbesi ve YÖK”, *Eğitim ve Yaşam*, 4.sayı güz dönemi, 9-16.

Özalp, İ. (ed.) (2000): *Yönetim ve Organizasyon*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.

Özden, Y. (2000): *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Peker, Ö., Aytürk, N. (2000): *Etkili Yönetim Becerileri*, Ankara: Yargı Yayınevi: 35.

Peterson M.W., Metz, L.A. (1987): *Key Resources on Higher Education Governance, Managemet and Leadership*: San Francisco ,Jossey-Bass Inc. Publ.

Plunkett, W.R. & Attner R.F. (1992): *Introduction to Management*, Boston: PWS-KENT Publishing Company,4th. Edition.

Reiko, Y. (2001): “University reform in the post-massification era in Japan: analysis of government education policy for the 21st century”, *Higher Education Policy* 14, 277–291.

Rehber, E. (2002): *Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu ve Akreditasyon*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını.

Rolfe, H. (2003): “University Strategy in an Age of Uncertainty: The Effect of Higher Education Funding an Old and New Universities”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 57, No. 11, pp. 24–47.

Rosovsky, H. (2003): *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor* (çev. Süreyya Ersoy), Ankara: TÜBİTAK, 16. Baskı.

Saatçioğlu, Ö. (2002): “Üniversite Yönetiminde Mükemmellik Modelleri ve Rektör Adayları Değerlendirme Ölçütleri”, *Orta Doğu Öğretim Elemanları Derneği Konferansı*, Ankara: 7 Haziran 2002.

Sağlamer, G. (2005): “Küreselleşen Dünya’da Türk Yüksek Öğretimi”, *Akdeniz Üniversitesi Stratejik Planlama Sempozyumu*, 2005–2006 Akademik Yılı Açılış Dersi, 3-4 Ekim 2005.

Santora, M.D., Chakrabati, A.K. (1999) : “Building Industry-University Research Centers : Some Strategic Considerations”, *International Journal of Managemet Reviews*, Vol. 1, Issue 3, pp. 225-244.

Scheytt, C.M., Scheytt T. (2005) : “The Complexity of Change in Universities”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 59, No. 1, pp. 76-99.

Sosa, J.J.S., Febres, S. L. (2002): “Academic freedom and social responsibility: the role of university organizations and possible instruments for international monitoring”, *Higher Education Policy* 15, pp. 385–390.

Steward, T.A. (1997): *Entelektüel Sermaye*, (çev: Nurettin Elhüseyni), İstanbul: MESS Yayınları, No:258.

Sucu, Y. (2000): *Geçmişten Günümüze Yönetim Düşüncesindeki Gelişmeler*, Ankara: Elit Yayıncılık.

Sucu, Y. (2004): “Önce İnsan”, Trakya Üniversitesi 2004 Yılı Rektör Aday Kitapçığı.

Sucu, Y. (2003): “The Structure of Universities, General Characteristics Of The 21st Century Universities And Things Have To Be Done”, *First Balkan Conference*, Stara Zagora, 27–29 June 2003, Vol. 1.

Sukan, F.V., Akdeniz, R.C., Hepbaşı, A. (2002): “Üniversite-Sanayi İşbirliği’nde Ar-Ge Merkezlerinin Rolü: Ebiltem Uygulaması”, *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, Sayı 2, Nisan-Mayıs-Haziran 2002.

Tapper, E.R., Salter, B.G. (1995): “The Changing Idea Of University Autonomy”, *Studies in Higher Education*, 03075079, Vol. 20, Issue 1.

Tatlıdil, H. (1992): *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Analiz*, Ankara: Akademi Matbaası.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (2006): “Türkiye’nin Yüksek Öğretim Stratejisi (Taslak Rapor)”, Ankara: YÖK.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (2005): “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yüksek Öğretim”, Ankara: YÖK.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (2004): “Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu”, Ankara: YÖK.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (1996): “Üniversite Yönetim Sistemleri ve Özerklik Kavramı”, Ankara: YÖK.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (1994): *Türk Yüksek Öğretimin Stratejik Planlaması*, Ankara: YÖK.

Teichler, U. (2005): “Research on Higher Education”, *European Journal of Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 447–469.

Tek, Z. (1987): “*Türk Yüksek Öğretiminde Maliyet-Fayda Analizi ve Harç Uygulaması*” Ankara: Devlet Bütçe Uzmanlığı Araştırma Raporu.

Tevrüz, S., Artan, İ., Bozkurt, T. (1999): *Davranışlarımızdan Seçmeler (Örgütsel Yaklaşım)*, İstanbul: Beta Yayınları, 1. Baskı.

Timur, T. (2000): *Toplumsal Değişmeler ve Üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi, 1. Baskı.

Tosun, İ. (2003): “Yüksek Öğretimde Ne Yapılmalı, Ne Yapılmak İsteniyor”, *ODTÜ Dergisi*, Kasım 2003.

Tosun, K. (1992): *İşletme Yönetimi*, Ankara: Savaş Yayınları, 6. Baskı.

Türkel, A.U. (2000): *Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi*, İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Türkmen, İ. (2003): *Yöneticiler İçin Etken İletişim Modeli*, Ankara: MPM Yayınları No: 480, 4. Baskı.

UNESCO and World Bank. (2000): “*Higher Education in Developing Countries- Peri and Promise*”.

Ülgen, H., Mirze, S.K. (2004): *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, İstanbul: Literatür Yayınları, 1. Baskı.

Weenenn, H.V.(2000): “Towards A Vision of Sustainable University”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1, Issue 1.

Widmann, H. (2000): *Atatürk ve Üniversite Reformu*. (çev: A. Kazancıgil ve S. Bozkurt), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yalçın, C. (2002): “Akademik Özgürlük Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 7, 112–125.

Yüksek Öğretim Kanunu (2001): Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı.

www.dogramaci.com (17.01.1995)

www.hurriyetim.com.tr (13.02.2005)

www.istanbul.edu.tr (01.03. 2005)

www.maltepe.edu.tr/maltepehaber/say14 (05.03.2005)

www.metu.edu.tr/home/wwwoes/lima.html (16.05.2005)

www.unesco.org/iau/tkaf_statement.html (19.10.2005)

www.tubitak.gov.tr/bdpt/btspd/platform/akred/ek3.html (23.12.2005)

www.yok.gov.tr (15.07.2006)

EK 1. ANKET ÇALIŞMASI

Değerli Öğretim Elemanı,

Elinizdeki anket, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında yapılmakta olan Yüksek Lisans tez çalışmasının uygulanmasına ilişkin olarak düzenlenmiştir. Trakya Üniversitesi'nin üst yönetiminin politikalarıyla ve üniversite yaşamıyla ilgili bazı konular hakkında üniversitemiz öğretim elemanlarının algıları, görüşleri ve değerlendirmelerini konu alan araştırmanın, bulguları ve sonuçları itibariyle kurumumuz açısından yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

Araştırmanın yürütülüşü ve değerlendirilişi, tamamen bilimsel ilkeler çerçevesinde kalacak; anketi cevaplayanların kim olduklarına asla bakılmayacak, anket çalışmasına katılanlar ve anket formları gizli tutulacaktır. Üniversitemiz bünyesinde gerçekleştirilen Yüksek Lisans Tez çalışması olması nedeniyle, araştırma bulgu ve sonuçlarının ilgilenenlerce kolaylıkla erişilebilecek olmasının yanı sıra isteyen öğretim elemanlarına e-posta ile iletilecektir.

Üniversitemizin gelişimine ve gelecekteki yönetim uygulamalarına önemli ölçüde katkıda bulunabileceğini düşündüğümüz bu çalışmaya içtenlikli katılımızdan ötürü teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Öğr. Görevlisi Aysun ERTEKİN
Tez Öğrencisi

Prof. Dr. Yaşar SUCU
Yönetim ve Organizasyon ABD Başkanı
Tez Danışmanı

- **Çalıştığınız Birim?** Fakülte Yüksek Okul Meslek Yüksek Okulu Diğer
- **Çalıştığınız Alan?** Temel Bilimler Sağlık Bilimleri Sosyal Bilimler Teknik Bilimler
- **Akademik Düzeyiniz?** Profesör Doçent Yrd. Doçent Öğretim Görevlisi
- **Üniversitedeki toplam çalışma süreniz? (yıl)**
- **Üniversitemizdeki toplam çalışma süreniz? (yıl)**
- **Öğretim elemanı olarak başka bir üniversitede uzun süreli bulundunuz mu?** Evet
Hayır
- **Mezun olduğunuz üniversite?** Trakya Üni. Diğer (yurt içi) Diğer (yurt dışı)
- **Doktora yaptığınız üniversite?** Trakya Üni. Diğer (yurt içi) Diğer (yurt dışı)
- **Üniversitemizde herhangi bir kurulda üye misiniz?** Evet Hayır
- **Çalıştığınız birimde yönetsel bir göreviniz var mı?** Evet Hayır
- **Yönetim konusunda uzun süreli (aydan fazla) bir eğitim aldınız mı?** Evet Hayır
- **Cinsiyetiniz?** Bay Bayan
- **Mesleki derneklere (alanınızla ilgili) üye misiniz?** Evet Hayır

1- Üniversitemizde, aşağıda belirtilen alanlarla ilgili çalışmaların yapıldığına hangi ölçüde katılıyorsunuz?

	5	4	3	2	1
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
a-yaratıcılığı destekleme mekanizmasının geliştirilmesi					
b-finansal kaynakların geliştirilmesi					
c-araştırma ürünlerinin artırılması					
d-çalışan memnuniyetinin artırılması					
e-uluslar arası düzeyde tanınırlılığın artırılması					
f- ulusal düzeyde tanınırlılığın artırılması					
g-yerel düzeyde (bölgesel anlamda) tanınırlılığın artırılması					
h-toplam kalite yönetimi felsefesinin belirlenmesi					
i- evrensel standartlarda hizmet verilmesi					
j- öğrenci gelişiminin desteklenmesi					
k-eğitimin sürekli kılınması – sürekli eğitim desteği verilmesi					

2- Üniversitemizde, Üniversitelerce yerine getirilmesi gerektiği düşünülen (aşağıda belirtilen) hedef çalışmaların gerçekleştirildiğine, hangi ölçüde katılıyorsunuz?

	5	4	3	2	1
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
a- öğretim, eğitim ve araştırma faaliyetleri için akademik özerkliği savunmak					
b- üniversitenin mali ve idari özerkliğini savunmak					
c- uluslar arası ilişkileri geliştirmek					
d-akademik üstünlüğün tanınmasını sağlamak					
e-bilimsel bilgiyi üretmek ve/veya yaymak					
f- bilimsel bilgiye ulaşmak, toplamak					
g- evrensel bilgi ve beceriyle donatılmış olarak bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunmak					
h- akademik kaliteyi arttırmak					
i- gelişmiş teknolojilere sahip olmak ve/veya kullanmak					
j- yeni enformasyon ve bilişim teknolojilerini kullanmak					
k- çeşitli bilimsel, toplumsal, sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunarak toplumsal fayda sağlamak					
l- toplumun ilgili kesimleri ile çok yönlü ilişkiler kurmak					
m-gelecekteki değişim ve dönüşümlere hazır olmak ve yönlendirmek					

3- Üniversitemizde, üniversitelerde sorunlar yaşandığı tartışılan (aşağıda belirtilen) alanlarda sorun bulunduğuna hangi ölçüde katılıyorsunuz?

	5	4	3	2	1
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
a- amaçların belirlenmesi					
b- planlamanın kapsamı ve içeriği					
c- iyi bir organizasyon yapısının kurulması					
d- iş arkadaşları ile ortak çalışma					
e- iş yerinde kişiler arası ilişkiler					
f- çalışma ortamının niteliği					
g- çalışmaların özendirilmesi					
h- gönüllü koordinasyon birimlerinin oluşturulması					
i- amaçlara etkili bir şekilde ulaşmak					
j- eğitim-öğretim ve araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesi					
k- finansman zorluğu					
l- öğrencilerle ilgili sorunlar					
m- sosyal ve kültürel yaşamın niteliği					
n- karar oluşturma sürecine katılım					
o- iletişim olanakları					
p- kaynakların yerinde, uygun şekilde kullanılması					
r- denetimin niteliği					

4- Üniversitemizde, üniversitelerin üst yönetimlerince gerçekleştirilmeye çalışılan konuların (aşağıda belirtilen) gerçekleştirilmesine yönelik çaba ve çalışmaların yeterliliğine hangi ölçüde katılıyorsunuz?

	5	4	3	2	1
	Çok memnun	Memnunum	Görüşüm yok	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
a- yerleşke alt yapı yatırımı					
b- üniversitenin dışa tanıtımı					
c- araştırmacılığa destek					
d- bilimsel kongre katılımcılarına destek					
e- bilgisayar hizmetleri					
f- eğitim-öğretim kalitesini yükseltme					
g- öğrenci sorunlarıyla ilgilenme					
h- spor, kültür, gençlik etkinlikleri					
ı- öğretim elemanlarıyla diyalog kurma					
j- matbaa, yayın hizmetleri					
k- sağlık hizmetleri					
l- kütüphane hizmetleri					
m- beslenme hizmetleri					

Aşağıdaki ifadelere ne oranda katıldığınızı belirtiniz.

	5	4	3	2	1
	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Görüşüm yok	Katılmıyor	Hiç katılmıyorum
5- Üniversitemiz yönetimi, üniversitenin değerlerini ve yüksek beklentilerini yaratıp bunları operasyonlara yayabilmektedir.					
6- Üniversitemiz yönetimi, öğrenci ve öğretim elemanları tarafından her zaman erişilebilir durumdadır.					
7-Üniversitemiz içinde, etkin çalışan bir haberleşme sistemi kuruludur.					
8- Üniversitemiz yönetimi, öğretim elemanları ile yakından ilgilenmektedir.					
9-Üniversitemizde karar oluşturma, planlama, işleyiş ve denetimin etkin bir şekilde sağlanabilmesine yönelik gelişmiş bir örgütsel iletişim kuruludur.					
10- Üniversitemizin, diğer üniversiteler, araştırma kuruluşları, kamu kuruluşları ile işbirlikleri veya ortaklıkları bulunmaktadır.					
11- Üniversitemizde, yapılacak işler ve sorumluluklar uygun kişilere düzgün bir şekilde dağıtılmıştır.					
12- Üniversitemizin eğitim-öğretim programları uluslar arası ölçütlere uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
13- Üniversitemizde, etkin bir denetim ve değerlendirme sistemi mevcuttur.					
14- Üniversitemiz yönetimi, çalışanların motivasyonunu sağlamaktadır.					
15- Üniversitemiz yönetimi, personelin sahip olduğu enerjiyi ve aktiviteyi harekete geçirerek örgütün amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilmektedir.					
16- Üniversitemiz yönetimi, öğretim elemanlarının kendilerini yenilemelerine ve geliştirmelerine yönelik yeterli destek vermektedir.					
17- Üniversitemiz yönetimi, çalışanları özendirir bir ödüllendirme sistemi kurmuştur.					
18- Üniversitemiz yönetimi, öğrencileri geleceğe güvenle bakabilecekleri niteliklerle donatabilmek için gerekli ortamı oluşturmakta ve yeterli çabayı göstermektedir.					
19- Üniversitemizde etkin bir yönetim bilgi sistemi bulunmaktadır.					
20- Üniversitemiz yönetimi, çatışma ve anlaşmazlıkların yönetimi konusunda gerekli çabayı göstermektedir.					
21- Üniversitemiz yönetimi, üniversitemiz mezunlarını izlemektedir.					
22- Üniversitemiz, olağan dışı gelişmelere (doğal afetler, ekonomik kriz, toplumsal olaylar vb.) hazırlıklıdır.					
23- Üniversitemizde, taraflar kendileri ile ilgili kararlara katılmaktadır.					
24- Üniversitemiz yönetimi, çalışanların özlük hakları konusunda gerekli özeni ve duyarlılığı göstermektedir.					

25- Aşağıdaki kurulların üniversitenizde kurulu olması gerektiğini düşünüyor musunuz?

- | | | |
|--|------|-------|
| • “Üniversite Akreditasyon Kurulu” | Evet | Hayır |
| • “Stratejik Planlama Kurulu” | Evet | Hayır |
| • “Avrupa Üniversiteler Birliği İletişim Kurulu” | Evet | Hayır |

- “Kurumsal Performans Ölçüm Sistemi” Evet Hayır
- “Gönüllü Koordinasyon Birimi” Evet Hayır

26- Eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal hizmet olmak üzere bir üniversitenin gerçekleştirmesi gereken bu üç işlevi, Trakya Üniversitesi'nin Türkiye ölçeğinde ne oranda yerine getirdiğine inanıyorsunuz? (lütfen 1 ile 100 arasında bir not veriniz)

- Eğitim-öğretim ()
- Bilimsel araştırma ()
- Toplumsal hizmet ()
- Genel değerlendirme ()

Ekleme istediğiniz görüşler: Çalışmanın niteliği ve kapsamı göz önünde bulundurularak genelde yönetim organizasyon özelde üniversitelerdeki yönetim ve organizasyon ile ilgili birçok konu anket çalışmasında soruya dönüştürülmemiştir. Anket formlarının geri dönüşünü kolaylaştırmak açısından seçici davranılması nedeniyle, önemli sorunlardan bazıları gözden kaçırılmış olabilir. Bunların, bu ve bundan sonraki çalışmalarda önemli katkıda bulunacağı açıktır. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.